

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'Education

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Etude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation : Le cas de l'Université de Can Tho (Vietnam)

Présentée et soutenue par
Quoc Vinh LU

Thèse soutenue publiquement le 28 janvier 2019 devant le jury composé de		
Monsieur Alain FIRODE	Professeur, Espé Hauts de France	Rapporteur
Monsieur Georgios STAMELOS	Professeur, Université de Patras, Grèce	Rapporteur
Madame Emmanuelle ANNOOT	Professeure, Université de Rouen Normandie	Examinatrice
Monsieur Hubert VINCENT	Professeur, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par Hubert VINCENT, laboratoire CIRNEF







REMERCIEMENTS

A l’issue de la rédaction de cette recherche, je suis convaincu que la thèse est loin d’être un travail solitaire. En effet, je n’aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral sans le soutien d’un grand nombre de personnes dont la générosité, la bonne humeur et l’intérêt manifestés à l’égard de ma recherche m’ont permis de progresser dans cette phase délicate de « l’apprenti-chercheur ».

Je tiens à saluer ici les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la concrétisation de ce travail de thèse de doctorat. Ces remerciements sont rédigés dans un moment de doux relâchement intellectuel, sans véritable rigueur ni souci taxinomique. J’ai laissé au hasard de ma mémoire, plus impressionnée par les événements récents, répétés, ou chargés d’émotions, le soin de retrouver ses personnes. Dans un autre état d’esprit, ces remerciements auraient certainement été tout autres, et j’aurais peut-être oublié un des noms qui suivent. Mais j’ai choisi ce moment précis pour les écrire.

Ma chaleureuse reconnaissance va en tout premier lieu à Monsieur Hubert VINCENT, professeur des universités, mon directeur de thèse. Je le remercie pour ses conseils, ses remarques et ses suggestions. C’est lui qui m’a aidé avec ardeur, m’a encadré tout au long de ces années d’étude en espérant que j’apporterai à mon travail tout l’intérêt nécessaire. Au travers de nos discussions, il m’a apporté une compréhension plus approfondie des divers aspects du sujet. Je salue aussi la souplesse et l’ouverture d’esprit de cet homme qui a su me laisser une large marge de liberté pour mener à bien ce travail de recherche.

Je remercie Monsieur Thanh Ai TRAN, professeur associé à la Faculté de Pédagogie de l’Université de Can Tho, qui m’a aidé dans le choix de mon objet de recherche. Merci pour ses précieux conseils méthodologiques qui ont participé à l’aboutissement de ce projet. Merci pour sa confiance et son soutien quasi inconditionnel durant ces années de thèse.

Messieurs les Professeurs Alain FIRODE et Georgios STAMELOS ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, et je les en remercie, de même que pour leur participation au Jury. Ils vont également contribuer par leurs nombreuses remarques et suggestions à améliorer la qualité de ce mémoire, et je leur en serai très reconnaissant.

Madame la Professeure Emmanuelle ANNOOT m'a fait l'honneur de participer au Jury de soutenance ; je l'en remercie profondément.

Je sais infiniment gré au Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation d'avoir financé une bonne partie de mes études et une allocation de recherche. Un très grand merci au Rectorat de l'Université de Can Tho, aux responsables des sciences humaines et sociales, aux chefs de mon Département de Langue et de Civilisation françaises, de m'avoir offert les meilleures conditions pour mener à bien ce travail. De plus, je n'oublie pas d'adresser mes sincères remerciements à l'ensemble des enseignants et étudiants en S.H.S de l'Université de Can Tho pour leur participation volontaire à notre enquête.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à mes parents, à ma belle-mère, à mes frères et sœurs, et aux quelques amis que j'ai eu la chance d'avoir à mes côtés – ceux qui m'ont apporté de la force d'esprit, de la force physique, des encouragements et de l'espoir pour que je puisse achever mon travail.

Je clos enfin ces remerciements en dédiant cette thèse de doctorat à ma chère épouse pour son soutien quotidien indéfectible et son enthousiasme contagieux à l'égard de mes travaux comme de la vie en général. Notre couple a grandi en même temps que mon projet scientifique, le premier servant de socle solide à l'épanouissement du second.

RESUME

Cette thèse porte sur la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans ses études. Selon le constat de plusieurs universitaires, au début, une grande partie d'étudiants s'engagent dans leurs études avec de très bons résultats, mais au fil des ans, la motivation des étudiants décroît sensiblement et le non-engagement tend à augmenter progressivement. Selon la littérature scientifique, la motivation d'un apprenant est intrinsèque mais influencée par bon nombre de facteurs externes. Dans le contexte socio-éducatif du Vietnam, ce travail cherche à répondre à deux questions suivantes : *(i) Entre les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? (ii) Si ces deux groupes ont chacun des influences importantes, quels éléments de chaque groupe expliqueraient le mieux ce découragement ?* Pour ce faire, nous effectuons 32 entretiens semi-directifs auprès des étudiants de 3e et de 4e année (Licence) en S.H.S et 6 auprès des enseignants. Les résultats de l'enquête, à travers l'analyse plutôt qualitative des données, montrent que les deux groupes de facteurs en question ont chacun des influences sur la démotivation de l'étudiant, et que les facteurs sociaux l'emportent légèrement sur les facteurs pédagogiques. Ces résultats identifient également huit éléments démotivants d'ordre pédagogique et social les plus puissants sur lesquels les analyses profondes menées permettent de conclure que le non-engagement de l'étudiant dans ses études est la conséquence inéluctable des erreurs systémiques gisant en profondeur de la gouvernance de l'éducation et de la société.

Mots-clés : motivation, perception, engagement, persévérance, apprentissage, autonomie.

ABSTRACT

This dissertation explores Vietnamese students' motivation or engagement in their studies. Many university lecturers notice that initially a great proportion of students are active in their learning and achieve high results. However, their motivation dropped sharply over time, and the disengagement from learning increased gradually. According to the literature, a learner's motivation is intrinsic, but it can be affected by a number of external factors. Situated within Vietnam's socio-educational context, this dissertation answers the two following questions: *(i) Between the two groups of pedagogical and social factors, which one can best explain students' demotivation in their studies ? (ii) If both groups have significant influences, what factors in each group can cause students' demotivation ?* To answer the questions, 32 semi-structured interviews with third- and fourth- year students majoring in humanities and social sciences (Bachelor's Degree) and 6 with lecturers were conducted. The results, mainly through the qualitative analysis of the collected data, showed that both aforementioned groups of factors affected students' learning demotivation, with the social factors outweighing the pedagogical factors. The results also revealed eight pedagogical and social factors that contributed to causing learning demotivation the most. The results also indicated that students' learning disengagement was an inevitable consequence of systematic errors having existed in educational and social management mechanism.

Keywords : motivation, perception, engagement, persistence, learning, self-control.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

☙✵❧

Quelle que soit l'époque, quels que soient le pays, la culture et les traditions, l'éducation et la formation prennent toujours un rôle important, et sont considérées comme un facteur clé et une force motrice capable de pousser le développement de l'économie. Dans tous les pays du monde entier, les Gouvernements s'intéressent toujours à l'éducation comme un axe en priorité, car ils ont constaté les effets positifs de cette dernière sur les stratégies de développement du pays. Parmi ces effets, trois éléments fondamentaux sont pris en compte : l'éducation est d'abord l'une des conditions préalables contribuant au développement économique d'un pays à différents niveaux ; elle permet ensuite de stabiliser la politique et la société ; et enfin, elle sert à améliorer, entre autres, le quotient intellectuel (QI) de l'homme. Comme nous l'a dit J.-J. Paul (2007) en ces termes :

> « Les produits ou les fruits de l'éducation et de la formation en général, et ceux de l'éducation universitaire, sont des ressources humaines intellectuelles – des biens précieux nationaux, qui décident le destin d'un pays, notamment dans le cadre d'une économie intellectuelle » (Paul J.-J., 2007, pp.42-57).

En fait, l'éducation est un processus de formation permanente, personnelle, culturelle et sociale, qui est consciemment organisé en vue de déclencher ou transformer la conscience, la capacité, les sentiments et l'attitude de l'apprenant suivant le sens actif. Elle vise à perfectionner la personnalité de l'acteur des activités d'apprentissage à travers les impacts conscients de l'extérieur, et qu'elle permet à cet individu de s'adapter aux besoins du développement de l'homme dans la société contemporaine. S'agissant de l'investissement dans l'éducation, S. P. Heyneman (2012) conçoit :

> « Malgré le milieu politique instable ou l'économie sociale au pire de la crise, le budget national d'investissement au secteur éducatif est toujours mis au premier rang, comme un axe primordial et imprenable » (Heyneman S. P., 2012, pp.761-763).

Au Vietnam, après la réunification du pays en date du 30 avril 1975 et la réforme socio-économique en 1986, les Gouvernements ont centré leurs efforts sur

l'investissement, le développement et le renouveau de l'éducation nationale. Cette politique s'est bien illustrée dans l'article 35 de la Constitution vietnamienne de 1992[1] :

> « L'éducation et la formation sont considérées comme une tâche prioritaire. Le développement de l'éducation, dont l'État est chargé, vise à augmenter des connaissances, de former des ressources humaines et de favoriser le développement des jeunes doués. La finalité de l'éducation est d'établir chez les citoyens la personnalité, les bonnes qualités et les capacités humaines, de former des mains-d'œuvre dynamiques et créatives, qui répondent pleinement à la demande de la construction et de la défense du pays ».

D'un autre côté, examinant les textes officiels des VIIe, VIIIe, IXe et Xe Congrès du Parti communiste vietnamien, de 1991 à 2006, nous constatons les grandes lignes suivantes de cette politique éducative :

- L'éducation et la formation sont considérées comme clé de voûte, ainsi qu'une condition fondamentale pour assurer la réalisation des objectifs socio-économiques.
- C'est pourquoi, pour que le renouveau de l'éducation soit efficace, le Ministère de l'Education et de la Formation (le MEF) devrait rénover le système éducatif professionnel et universitaire, élargir l'envergure de la formation, réformer les contenus, les méthodes d'enseignement-apprentissage et les pratiques d'évaluation, et relier la formation à la recherche.

Or, après une vingtaine d'années de l'innovation du pays, l'éducation vietnamienne n'a pas encore répondu aux besoins de l'œuvre d'industrialisation et de modernisation, à la demande de formation des citoyens qualifiés et au développement de la coopération internationale. Observant le *Projet sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation universitaire vietnamienne 2006-2020* présenté dans le rapport abrégé de la Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement en date du 2 novembre 2005, nous constatons que l'éducation nationale reste encore problématique et contient entre autres les faiblesses suivantes :

- la qualité et l'efficacité de la formation s'avèrent insatisfaisantes ;
- les activités de formation sont peu rattachées à la pratique ;
- la recherche scientifique n'est pas correctement prise en compte ;
- l'enseignement et la recherche ne se sont pas étroitement liés ;
- les programmes de formation manquent de souplesse ;
- les méthodes d'enseignement-apprentissage restent en grande partie obsolètes.

[1] L'original de la Constitution de 1992 est en vietnamien. La version française est à nous.

Au niveau national, les objectifs du développement socio-économique au Vietnam pour la période 2001-2010 sont de retirer le pays du sous-développement et d'améliorer la vie matérielle, culturelle et intellectuelle des citoyens. Selon ce projet, à partir de 2020, le Vietnam deviendra un pays industriel et modernisé, et déploiera progressivement l'économie du savoir. L'éducation et la formation constituent par conséquent l'un des domaines essentiels qui devraient être rajustés pour créer un grand changement dans la formation de la main-d'œuvre.

Partant des raisons susmentionnées, à l'issue de la réunion gouvernementale en date du 2 novembre 2005, le Premier Ministre a supervisé la Résolution n°14/2005/NQ-CP approuvant le Projet sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation universitaire vietnamienne 2006-2020. Cette résolution propose sept tâches et solutions, dont le renouvellement des contenus, de la méthodologie et des processus de formation. De son côté, le MEF a demandé aux établissements supérieurs d'effectuer les missions suivantes :

- Du côté des programmes et contenus : remanier les curricula, assurer la continuité des cycles de formation, associer des enseignements spécialisés à des enseignements généraux, et relier la formation à la recherche.
- Du côté de la méthodologie : rénover les méthodes d'enseignement en favorisant le développement des compétences de haut niveau, l'autonomie de l'étudiant, et l'intégration des TIC dans l'enseignement-apprentissage.
- Du côté de la formation : mettre en place le système de crédits capitalisables dans la formation.

L'objectif de ces mesures est de déployer le dynamisme, la créativité et l'autonomie de l'étudiant dans ses études, ce qui permet d'améliorer pleinement la qualité de la formation. Cette politique convient à la nouvelle tendance d'une éducation moderne afin de construire une société apprenante qui vise l'apprentissage tout au long de la vie : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être » (Delors J., 1996 : 3). Pour guider l'exécution de ce projet, le Ministre du MEF a promulgué la Décision n°43/2007/QĐ-BGDĐT, en date du 15 août 2007, définissant le règlement sur la formation par le système de crédits capitalisables, selon laquelle tous les établissements supérieurs devaient appliquer radicalement ce système de crédits à partir de 2010. Dans une certaine mesure, ces textes en vigueur prouvent que le Gouvernement et le MEF s'intéressent beaucoup à l'éducation nationale en général et à l'enseignement supérieur en particulier.

A dater de la promulgation de la Résolution n°14 du Gouvernement et de la Décision n°43 du MEF, l'autonomie dans l'apprentissage est devenue un des mots-clés dans les discours sur la réforme pédagogique au Vietnam. Elle joue un rôle particulièrement important dans les études supérieures, surtout depuis que les universités

mettent en application le système de formation par crédits capitalisables. A l'Université de Cantho (désormais UCT), ce système a été mis en route depuis les années 1995-2007 avec environ 234-250 crédits selon les filières. A partir de 2007-2008, ce nombre a été réduit à 138 crédits, puis à 120[2] et à 140[3] jusqu'à présent. La réduction s'est appuyée sur deux principes fondamentaux qui visent à conditionner la qualité de la formation : la réduction du volume horaire de cours en classe ne consiste pas à raccourcir les contenus d'enseignement ; la réduction du volume horaire de cours en classe est compensée par une augmentation du volume horaire de travail en individuel en dehors du cours. De son côté, l'UCT a fait beaucoup d'efforts en vue de la rénovation des contenus, des méthodes d'enseignement-apprentissage et des modalités de formation afin de répondre à la réforme de l'enseignement supérieur lancé par le MEF.

D'une part, pour mener à bien la Décision n°43, l'UCT a rédigé un *Règlement intérieur des études supérieures en formation initiale* et l'a diffusé dans l'ensemble des personnes concernées : gestionnaires éducatifs, enseignants et étudiants. Ce texte définit toutes les activités d'enseignement-apprentissage et celles de gestion et formation de l'UCT. De 2007 à 2010, l'établissement a publié trois versions du *Règlement intérieur des études*, dont la dernière s'est référée à la Décision n°1294/2010/QĐ-ĐHCT signée le 27 août 2010 par le recteur de l'UCT. En août 2011, il a ensuite promulgué la Décision n°1905/2011/QĐ-ĐHCT qui modifie la Décision n°1294 et y a ajouté certaines dispositions.

D'autre part, pour procéder à cette réforme de taille, l'UCT préconise à ses enseignants d'utiliser de nouvelles méthodes, dont les méthodes appelées actives, et d'intégrer les TIC dans l'enseignement-apprentissage. En juin 2010, elle a publié dans son *Carnet de l'enseignant* élaboré par l'équipe de recherche de la Faculté de Pédagogie, les monographies suivantes : l'apprentissage coopératif, la pédagogie par étude de cas, l'apprentissage par résolution de problèmes et l'apprentissage par discussion. Ces textes ont pour finalité d'aider les enseignants de l'UCT à rénover leur enseignement. Au Vietnam, la pédagogie active n'a été mentionnée que ces dernières années dans les textes officiels suivants :

- la loi vietnamienne sur l'éducation de 2005 et de 2010 (modifiée et complétée) ;
- la Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, en date du 2 novembre 2005, sur le *renouvellement fondamental et total de l'Éducation universitaire vietnamienne 2006-2020* ;

[2] Selon l'instruction de la Décision n°43/2007/QĐ-BGDĐT signée par le Ministre du MEF.
[3] Selon le texte officiel n°17/2014/VB-BGDĐT du Ministre du MEF, en date du 15 mai 2014, relatif à la *promulgation du règlement sur le mode de formation par crédits capitalisables*.

- la Directive n°296/2010/CT-TTG du Premier ministre, en date du 27 février 2010, sur la *réforme de l'administration éducative 2010-2012*.

Néanmoins, après des années de mise en œuvre de cette pédagogie à l'UCT, à compter de 2007, nous, en tant qu'enseignant de l'établissement, avons constaté un réel palpable : au début, une grande partie d'étudiants s'engagent activement dans leurs études avec de très bons résultats, et une autre partie non moins importante s'y engagent moins, voire pas du tout. Or, au fil des ans, la motivation des étudiants décroît sensiblement et le non-engagement tend à augmenter progressivement. Il est incontestable que cette posture va à l'encontre de la pédagogie active et empêche le renouveau pédagogique lancé par le Ministère de l'Education et de la Formation.

Premièrement, s'agissant de l'engagement cognitif de l'étudiant dans la formation dispensée, nous notons trois comportements suivants régulièrement manifestés en classe : l'écoute attentive, la prise de notes et la participation à la vie de la classe. En effet, pendant les séances de cours, l'étudiant préfère rester assis aux premiers rangs et se concentre sur l'écoute des explications de l'enseignant : il réagit tout de suite à une question posée ou à une consigne ; il ne manifeste aucun écart d'attention, il garde le contact visuel avec l'enseignant. Il sait associer l'écoute à la prise de notes sur les outils de support, tels que le cahier de notes, les feuilles volantes, accompagnée de stratégies appropriées comme l'écriture aérée, les abréviations sténographiques, le stylo à la main, etc. Il s'intègre également aux activités de la classe à travers la prise de parole volontaire, la discussion de groupe et l'interrogation adressée à l'enseignant. Particulièrement, ses questions posées sont de bonne qualité, car elles montrent un gros travail de lecture en lien avec la matière. En outre, à propos du travail en individuel, il sait organiser et gérer cette activité dans le temps ; il accomplit toujours les tâches assignées au temps alloué avec de bonnes qualités. Il ne se limite pas aux explications de l'enseignant et aux documents de cours, mais consulte d'autres ressources de référence à la bibliothèque et sur Internet.

Deuxièmement, en ce qui concerne le non-engagement de l'étudiant, nous avons remarqué les signes suivants liés à l'apprentissage en classe : l'écoute-copie passive, le désintérêt pour la prise de notes et la non-participation à la vie de la classe. Concrètement, l'étudiant écoute l'enseignant comme un observateur non participant, et copie machinalement dans son cahier ce qui est lu à voix haute ou écrit au tableau par son maître. Pour valoriser son écoute, il fait rarement la relecture et la lecture préparatoire en lien avec la matière, et il préfère choisir les places à l'arrière pour bavarder ou pour procéder à toute autre activité. Très souvent, il va à la faculté sans avoir apporté de livres ni de documents de cours ni de cahiers de notes. Il a recours principalement à son smartphone pour enregistrer les exposés de l'enseignant en PowerPoint. Selon nos observations, l'étudiant relit et schématise rarement les captures prises après la classe, et lorsque les examens approchent, il empruntera à ses camarades leurs notes pour faire des photocopies.

Autrement dit, il ne fait pas appel à des stratégies d'apprentissage efficaces telles que la prise de notes, la création des tableaux (résumé, comparaison, synthèse) au service de ses études. De plus, au lieu de participer à la vie de la classe, il adopte des stratégies d'évitement de façon régulière, à savoir rester coi aux questions de l'enseignant, éviter tout contact oculaire avec l'enseignant dans l'espoir de passer inaperçu, poser des questions sans rapport avec l'activité en cours, faire répéter l'enseignant pour gagner du temps, convaincre l'enseignant de retarder le moment où l'étudiant devra accomplir sa tâche, feindre de ne pas comprendre ce qu'il faut faire afin de laisser tomber telle ou telle activité qui lui est proposée, inventer des excuses pour se dispenser de travailler, etc. D'un autre côté, le non-engagement de l'étudiant s'empare également de son travail en solitaire en dehors du cours : il tend à bachoter la veille au soir de l'examen, et pendant le semestre, il consacre le temps disponible à d'autres intérêts. Il a recours notamment à l'apprentissage par cœur et au « copier-coller » à la place d'un travail de réflexion et d'approfondissement. Cela s'observe dans la qualité médiocre de son devoir : il répète seulement les paroles de l'enseignant et les documents de cours. Plus encore, il s'intéresse juste à ce qui est noté et fait l'objet de l'examen, sans consulter d'autres sources documentaires relatives à la matière en bibliothèque ou sur Internet pour approfondir les connaissances spécialisées.

A toute époque, le travail en individuel est censé être toujours une tâche indispensable pour l'étudiant dans ses études supérieures, car il contribue considérablement au perfectionnement de la formation à l'université, et conduit progressivement cet individu à l'approfondissement des connaissances spécifiques. Particulièrement, les travaux individuels deviennent incontournables dans le contexte de la formation organisée en crédits capitalisables. La nécessité de cette activité est manifestée dans le volume horaire réservé à elle, ménagé à partir de la réduction du volume horaire de cours en classe. Du côté quantitatif, en réduisant le programme à 140 crédits, les gestionnaires éducatifs souhaitent réserver un budget temporel important au travail en individuel de l'étudiant : deux heures de préparation préalable pour une heure de cours en classe. C'est pour cette raison que Tran Thanh Ai (2010) a souligné en ces termes :

> « Si le travail en solitaire de l'étudiant n'est pas correctement réalisé, tout le système de formation par crédits deviendra médiocre, lacunaire, et la qualité de la formation sera inévitablement diminuée (équivalente au niveau Bac+2 au maximum) » (Tran Thanh Ai, 2010 : 5)[4].

Du côté qualitatif, le travail en individuel est l'une des mesures stimulant de façon efficace les activités d'apprentissage. Grâce à lui, l'étudiant pourrait se construire lui-même un esprit actif lui permettant de s'entraîner aux compétences de haut niveau au service d'un apprentissage à long terme. Ainsi, le travail en solitaire s'entend comme un

[4] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

principe fondamental du système de crédits. Il en résulte que la réussite de ce système dépend considérablement du travail formant mené en dehors du cours par l'étudiant.

Or, le travail en solitaire de l'étudiant laisse encore à désirer, car bien des jeunes adultes négligent carrément cette tâche. En vue de mettre en commun les évaluations de cette activité et d'avancer les propositions de remédiation, en janvier 2011, l'UCT a organisé un séminaire portant sur l'*Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*. De nombreuses unités de formation ont déclaré que plus de la moitié de leurs étudiants s'engagent rarement dans le travail en solitaire attendu par les enseignants et l'institution. Nguyen Van Linh, ancien vice-doyen de la Faculté des technologies de l'information et de la communication, a introduit sa remarque suivante :

> « Après les modifications positives qu'a effectuées notre Faculté, certains étudiants font le travail en individuel, et d'autres ne le font pas. Plus précisément, ceux-ci accordent très peu de temps au travail de réflexion : ils hésitent à utiliser les stratégies d'apprentissage efficaces qui leur permettront de comprendre la matière et de l'approfondir ; ils se contentent de mémoriser tout ce qu'ils apprennent, c'est-à-dire qu'ils ont recours principalement à l'apprentissage par cœur et à un copier-coller » (Nguyen Van Linh, 2010 : 10)[5].

L'énoncé ci-dessous formulé par deux enseignantes de la Faculté de Pédagogie révèle des comportements qu'un étudiant adopte pour éviter de s'engager dans le travail en individuel :

> « Lorsque nous proposons à toute la classe les exercices à faire à la maison, certains étudiants essaient de nous en limiter à quelques-uns pour différentes raisons ; d'autres feignent d'accomplir la tâche en la faisant à la va-vite afin d'éviter toute sorte de sanction ; et les restes imaginent un scénario pour nous expliquer qu'ils ne peuvent pas faire l'activité et doivent en être dispensés. En fait, les exercices assignés ne sont pas difficiles et pour les résoudre, il suffit aux étudiants de relire les documents de cours » (Nguyen thi Thu Thuy & Ngo thi Bao Chau, 2010 : 29)[6].

Du côté des étudiants, ils ont reconnu, eux aussi, les lacunes dans l'exécution du travail en solitaire. Une étudiante en Technologie chimique s'exprime :

> « Après la classe, au lieu de se consacrer au travail en individuel, certains étudiants exercent un petit boulot à mi-temps pour financer les études et le logement, pour réduire le fardeau parental, etc. D'autres semblent très oisifs, et barbotent dans les jeux vidéo… ils consacrent le temps disponible à d'autres

[5] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[6] Idem.

choses qui ne profitent pas aux objectifs de formation » (Chu Pham Thuy Hang, 2010 : 16)[7].

Dans ce sens, le représentant de la jeunesse de l'UCT a également émis une opinion similaire :

> « A l'heure actuelle, à côté des étudiants qui s'engagent activement dans les études, beaucoup s'y engagent peu, voire pas du tout. Pour preuve, après la classe, ils ne consacrent pas le temps disponible à faire le travail en individuel mais à surfer sur internet, à chatter sur facebook, à jouer aux jeux vidéo, à regarder les films sud-coréens, etc. Au lieu de revoir les notes et de faire la lecture préparatoire de façon régulière pendant le semestre, plusieurs étudiants bachotent juste avant les examens » (Doan Thanh Nien [union de la jeunesse], 2010 : 23)[8].

Analysant les aspects négatifs du système de formation par crédits capitalisables, de son côté, Tran Thanh Ai a conclu comme suit :

> « Jusqu'à présent, la réalisation du travail en solitaire de l'étudiant est peu améliorée par rapport à l'ancien système de formation d'avant 2007. En d'autres termes, la mise en application de ce nouveau système s'avère encore inachevée, car nous [les gestionnaires éducatifs] n'avons réalisé que les changements mécaniques en matière de gestion administrative suivant la Décision n°43/2007/QĐ-BGDĐT promulguée par le Ministre du MEF ; et les activités relatives au travail en individuel de l'étudiant restent encore en suspens » (Tran Thanh Ai, 2010 : 6)[9].

Reconnaissant les faiblesses et lacunes apparues au cours de la mise en œuvre du système de formation par crédits capitalisables dans les établissements supérieurs et en vue de remédier à la situation, le MEF a promulgué la Directive n°57/2012/TT-BGDĐT, en date du 27 décembre 2012, modifiant certaines dispositions de la Décision n°43 et y ajoutant des nouvelles.

Une deuxième constatation : ces dernières années, le non-engagement de l'étudiant dans ses études existe non seulement dans l'UCT mais encore dans plusieurs établissements supérieurs vietnamiens. Lors des conférences relatives à la réforme pédagogique organisées par les universités, les gestionnaires et les universitaires se sont plaints de l'indifférence de plus en plus importante d'une grande partie d'étudiants vietnamiens à la formation choisie. A ce propos, Bui Loan Thuy, enseignante à l'Université de Pédagogie de Hanoï a confié :

---

[7] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[8] Idem.
[9] Idem.

« Dans notre Faculté, bien des étudiants s'absentent physiquement : ils ne vont pas volontiers en classe si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence ; d'autres s'absentent psychologiquement : ils se concentrent moins sur la leçon que sur d'autres choses pendant la classe ; ils regardent ailleurs ou ils rêvent. En outre, ils prennent des notes rarement ; ils copient les explications de l'enseignant machinalement » (Bui Loan Thuy, 2016)[10].

Pour éclaircir son énoncé, de son côté, Bui Loan Thuy a ajouté que pendant ses séances de cours, bon nombre d'étudiants choisissent régulièrement les places à l'arrière justement pour bavarder, pour surfer sur Internet, pour chatter sur Facebook ou pour entreprendre toute autre activité incompatible avec l'écoute.

Un enseignant à l'Université de Technologie de Da Nang a fait partager l'histoire de sa classe en ces lignes :

« Chaque fois que je propose aux étudiants une activité à réaliser en classe ou à la maison, certains d'entre eux cherchent toujours à ne pas l'exécuter. Ils feignent de ne pas comprendre ce qu'il faut faire afin de laisser tomber une activité qui leur est proposée. Il est à noter que ce phénomène apparaît et se répète à maintes reprises dans la plupart de mes classes » (Tran Luong Nguyet, Interview recueillie par Ha Nguyen, 2013)[11].

D'après les résultats d'une enquête par questionnaire portant sur le travail en individuel de l'étudiant, menée en 2013 par une équipe d'enseignants, auprès de 100 étudiants à l'Université de Technologie de Da Nang, on a obtenu les pourcentages suivants :

- 55% des enquêtés exécutent le travail en individuel de façon régulière ;
- 7% des enquêtés exécutent occassionnellement le travail en individuel ;
- 22% des enquêtés exécutent rarement le travail en individuel ;
- 10% des enquêtés n'exécutent jamais de travail en individuel ;
- 6 % des enquêtés n'ont pas donné leur réponse.

(Le Thi My Dung, Interview recueillie par Ha Nguyen, 2013)[12].

Dans une certaine mesure, cette enquête a révélé le non-engagement d'une partie importante d'étudiants dans les tâches d'apprentissage en dehors du cours.

[10] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[11] Idem.
[12] Idem.

D'autre part, l'ancien recteur de l'Université de Vinh a exprimé son observation lorsque ses collègues ont utilisé les méthodes actives et intégré les TIC dans l'enseignement :

> « La plupart des enseignants de l'établissement ont mis en application les nouvelles méthodes telles que les méthodes actives, et ont intégré les Tic dans l'enseignement pour inciter les étudiants à participer activement à la leçon. Or, la réalité montre qu'à côté des étudiants motivés, plusieurs se montrent indifférents aux activités d'apprentissage qui leur sont proposées. A titre d'exemple, ils cherchent à ne pas effectuer le travail individuel et collectif, et inventent des excuses pour se dispenser de travailler » (Vo Nhu Tien, Interview recueillie par Da Thao, 2015)[13].

D'une manière succincte, le non-engagement de l'étudiant dans les activités de formation (apprentissage en classe et travail en individuel) est signalé dans différents établissements universitaires depuis ces dernières années, et a fait couler beaucoup d'encre dans les médias de masse. Le MEF a lancé des mesures telles que l'enseignement centré sur l'apprenant, l'enseignement-apprentissage suivant le sens actif, l'intégration du Tice, etc. Ce non-engagement n'est cependant pas réduit mais tend à augmenter progressivement. Par conséquent, se posent une série de questions : Pourquoi les étudiants sont-ils de plus en plus nombreux à éviter de s'engager dans leurs études ? Quels impacts négatifs le non-engagement provoque-t-il à l'étudiant et même à l'éducation nationale ? Comment devrait-on faire pour remédier à cet état des choses ? Ces questions deviennent, nous semble-t-il, plus pressantes que jamais.

Partant de nos propres préoccupations et de nos constats de terrain, nous aimerions effectuer une étude portant sur la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant dans toutes les activités de formation. Cette étude, espérons-nous, apportera à la société des éléments scientifiques permettant d'avancer certaines solutions de remédiation. Nos questions de départ sont formulées comme suit :

1. A quoi tient le fait que certains étudiants s'engagent dans leurs études, et que d'autres s'y engagent moins, voire pas du tout ?
2. A quoi voit-on qu'il y a un engagement ou un non-engagement de l'étudiant dans ses études ? Qu'est-ce qui permet de juger que certains étudiants sont engagés dans leurs études, d'autres non ?
3. Quelles sont les conditions de cet engagement ou de ce non-engagement ?
4. Comment pourrait-on faire pour réduire le non-engagement de l'étudiant dans ses études ?

[13] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

Ces questions nous amènent à la recherche qui sous-tend notre thèse de Doctorat ayant pour titre :

Etude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation : Le cas de l'Université de Can Tho (Vietnam)

S'agissant de la constitution de la thèse, le travail présenté ici comporte au total sept chapitres. Dans le premier, nous présenterons le contexte historique de l'éducation vietnamienne où se succèdent le Vietnam et ses indicateurs du développement socio-économique jusqu'en 2020, l'évolution de l'éducation vietnamienne à travers les époques et son système éducatif actuel.

Dans un siècle où la globalisation s'accélère de jour en jour, une éducation qui ne répond pas aux exigences de l'époque suscitera le recul du développement du pays. C'est le cas du Vietnam : la stagnation, les faiblesses et lacunes du système éducatif résident dans plusieurs aspects, tels que les méthodes d'enseignement-apprentissage, la qualité du corps enseignant, la qualité de la formation et de la recherche scientifique, etc. – ces angles qui seront mis en évidence, d'un angle à l'autre, dans le chapitre 2 intitulé *Etats des lieux de l'éducation vietnamienne*. La fin de ce chapitre sera consacrée à la dégradation des valeurs socio-morales au Vietnam à l'heure actuelle, celles qui pourraient menacer d'une manière ou d'une autre la motivation ou engagement cognitif de l'apprenant dans ses études.

Le chapitre 3 proposera un cadre théorique qui se composera de quatre parties : nous étudierons tout d'abord certaines notions de la motivation afin d'obtenir une vue globale de ce terme. Nous mettrons ensuite l'accent sur la relation réciproque entre la motivation et la réussite dans l'enseignement-apprentissage. Et puis, nous présenterons les définitions de la motivation d'apprentissage, préciserons ses sources, ses manifestations et ses conditions requises permettant d'évaluer le niveau de motivation chez un apprenant. Nous prendrons enfin le temps de mettre en relief certains des facteurs relatifs à la vie scolaire et personnelle de l'apprenant et à la société, qui seront classés en deux groupes de critères pédagogiques et sociaux, l'objectif étant d'examiner si et jusqu'à quel point la motivation d'apprentissage est influencée par ces facteurs externes souvent négligés. Après avoir examiné la littérature, à la fin de ce chapitre, nous pourrons bien cibler les questions de recherche et formuler les hypothèses.

Sur la base de la construction de la problématique et des hypothèses de recherche, nous continuerons notre travail dans le chapitre 4 en présentant les techniques de recueil de données, à partir de l'élaboration du scénario d'entretien jusqu'à l'organisation de l'enquête et le traitement des données recueillies. Ce chapitre sera terminé avec l'exposé des méthodes d'analyse du corpus.

A partir du chapitre 5, nous présenterons au fur et à mesure l'analyse des entretiens, et avancerons les interprétations des résultats. Dans l'espoir de dresser un tableau objectif de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études, le présent chapitre se composera de trois parties qui porteront respectivement sur les modalités de l'enseignement-apprentissage au secondaire, les sources de la motivation, et les manifestations de l'engagement et du non-engagement de l'étudiant dans ses études.

Selon la littérature scientifique, la motivation d'apprentissage d'un étudiant est déterminée de prime abord par les éléments intrinsèques mais également par un grand nombre de facteurs externes d'ordre pédagogique et social. L'objectif des chapitres 6 et 7 est de dépister respectivement les facteurs d'ordre pédagogique et les facteurs d'ordre social, qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études.

Nous terminerons enfin notre étude en avançant certaines propositions de remédiation permettant, espérons-nous, de réduire le non-engagement de l'étudiant dans ses études.

CHAPITRE I : CONTEXTE HISTORIQUE DE L'EDUCATION VIETNAMIENNE

L'éducation est un moteur de croissance économique (De Micheaux E. L., 2002), et un des facteurs explicatifs importants des écarts de niveaux de vie entre pays est la plus ou moins grande précocité historique des progrès éducatifs (Brasseul J., 2007). Particulièrement, l'éducation est le socle du développement durable, elle contribue à sa dimension sociale, économique et environnementale et sous-tend la paix et la sécurité (Girault Y. et al., 2013). Ainsi, dès les premières années du 20e siècle, les contributions incommensurables de l'éducation au développement socio-économique d'un pays ont été reconnues par des spécialistes chevronnés. Chaque pays dans le monde s'organise son propre système éducatif. Un système éducatif performant est donc un avantage majeur. Depuis longtemps, de nombreuses études ont mis en évidence l'impact positif des dépenses d'éducation sur la réduction de la pauvreté et les inégalités, ce qui rend les sociétés plus sûres, plus résilientes et plus stables. C'est pourquoi, le développement prospère d'un pays dépend énormément des résultats positifs de l'éducation. Regardant le niveau d'études, les savoir-vivre, les comportements et attitudes des citoyens d'un pays, on peut mesurer jusqu'où se positionne son éducation (Nguyen Van Tuan, 2011).

La dégradation d'un système éducatif provoquera probablement des conséquences néfastes. Ainsi, dans un siècle où la globalisation s'accélère de jour en jour, une éducation qui ne répond pas aux exigences de l'époque suscitera le recul du développement du pays. C'est le problème que subit le Vietnam.

L'époque du renouveau socio-économique au Vietnam commence depuis 1986. Cet évènement a permis à ce pays de s'intégrer et coopérer avec des pays du monde entier dans plusieurs domaines. D'où le Vietnam a constaté les faiblesses et lacunes de son système éducatif. Par conséquent, il a procédé à des renouvellements dans l'éducation, dont les dépenses occupent une grande partie du budget national. Malgré tout, l'éducation vietnamienne n'a pas encore atteint le niveau souhaité.

Jamais dans le passé les problèmes de l'éducation n'ont été franchement et publiquement analysés à maintes reprises dans les journaux comme ces dernières années. Hoang Tuy s'est exprimé ainsi :

> « Le problème fondamental de l'éducation vietnamienne à l'heure actuelle réside dans le manque de synchronisme des mesures prises, l'arriération et la lente rénovation. C'est pourquoi, les responsables de l'éducation doivent être des personnes ayant une "vue plus large" pour bien répondre aux besoins et exigences de plus en plus élevés de la société » (Hoang Tuy, 2004 : 2)[14].

Dans le présent chapitre, nous centrerons notre intérêt sur les trois contenus suivants : le Vietnam en bref, le contexte historique et le système éducatif actuel du Vietnam.

En premier lieu, nous présenterons de manière générale le Vietnam et ses indicateurs du développement socio-économique jusqu'en 2020.

En second lieu, s'agissant du contexte historique, nous présenterons d'abord l'éducation vietnamienne dans la société féodale, dont l'influence du Confucianisme dans la vie sociale, intellectuelle et idéologique du Vietnam actuel. Nous aborderons ensuite l'éducation vietnamienne dans le contexte de la colonisation française (1858-1945) et depuis la révolution d'août 1945. Nous nous attarderons sur cette dernière pour élucider les trois réformes en éducation des années 1950, 1956 et 1979, ainsi que leurs résultats inattendus. La présentation du contexte historique aura pour objectif de montrer que l'éducation vietnamienne émane à la fois des emprunts et d'un mélange de différents modèles issus des pays étrangers.

En troisième lieu, nous mentionnerons brièvement le système éducatif actuel régi par la loi vietnamienne sur l'éducation de 2005 et de 2010 (modifiée et complétée), y compris l'enseignement préscolaire, l'enseignement général, l'enseignement professionnel et l'enseignement supérieur, ce afin d'appréhender l'organisation, le fonctionnement et la gestion de ce système.

Nous espérons que ce qui sera formulé dans ce premier chapitre apportera une vue globale du contexte historique de l'éducation vietnamienne.

1.1. Le Vietnam en bref

Le Vietnam, en forme longue la *République socialiste du Vietnam*, dont la devise est *Indépendance – Liberté – Bonheur,* est une bande de terre étroite dont la forme rappelle la lettre S. Situé au centre de l'Asie du Sud-Est, en bordure orientale de la péninsule indochinoise, le Vietnam partage des frontières avec la Chine au nord, le Laos et le Cambodge à l'ouest. Il s'ouvre sur la Mer d'Orient à l'est et sur le Pacifique au sud. Sa capitale est Hanoï. Le Vietnam a une population de plus de 96 millions d'habitants en 2017 (Office général des statistiques du Vietnam, 2017) avec une superficie de 331.690 km^2. Les

[14] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

collines, les montagnes et les hauts plateaux représentent les trois quarts du territoire du pays.

Le Vietnam se trouve dans une région de climat tropical au Sud et subtropical au Nord, soumise aux moussons. Il est divisé en 63 provinces et villes-provinces partagées en districts, et composé de 54 groupes ethniques répartis sur tout le territoire, dont les Viet (ou Kinh), les plus nombreux, les Khmers, les Cham, les Hoa, les Hmong, etc.

Le pays est constitué de trois grandes régions :

- au Nord, avec comme villes principales Hanoï et Haiphong ;
- au Centre, avec comme villes principales Huë et Danang ;
- au Sud, avec comme villes principales HoChiMinh-ville (Saigon) et Can Tho.

La langue officielle est le vietnamien, écrit au moyen d’un alphabet dérivé de l’alphabet latin. Cependant, il existe une diversité des dialectes des ethnies minoritaires. Chaque dialecte comporte des différences de tonalité et un lexique spécifique.

La religion la plus répandue au Vietnam est le bouddhisme, puis le catholicisme, le protestantisme, l’islam, le caodaïsme[15] et le hoa hao[16]. Généralement, la très grande majorité des Vietnamiens pratiquent le culte des ancêtres et le culte des génies.

Au Vietnam un seul parti est autorisé, tel est le Parti communiste vietnamien qui contrôle toutes les institutions politiques du pays. L’organe suprême de l’État est l’Assemblée nationale vietnamienne renouvelée tous les cinq ans.

Le processus d’innovation au Vietnam date de 1986. L’économie a été planifiée à une économie orientée par le marché. Le pays est devenu membre de l’Association des nations de l’Asie du Sud-est (ASEAN) depuis 1995, de la Coopération Économique Asie Pacifique (APEC) depuis 1998, ainsi que de l’Organisation mondiale du commerce (OMC) depuis le 11 janvier 2007. D’un autre côté, il est également pays membre de la Francophonie.

D’après le Ministère de la finance en 2017, le PIB par habitant est de 2.343 usd, et est prévu de continuer à augmenter pour atteindre un pic à près de 3.100 usd en 2021. L’espérance de vie est de 73,16 ans (2015). Le taux d’alphabétisation des adultes (âgés de 15 ans et plus) occupe 94,51% (2015).

L’objectif essentiel du Vietnam en 2020 est de devenir un pays industriel moderne et développé. C’est pour cette raison que le renouvellement fondamental et total de

[15] Créé en 1926 et caractérisé par un mélange de confucianisme, de bouddhisme, de taoïsme, de catholicisme et de culte des génies.
[16] Une secte bouddhiste vietnamienne.

l'éducation vietnamienne est considéré comme un défi des Gouvernements dans le contexte de modernisation.

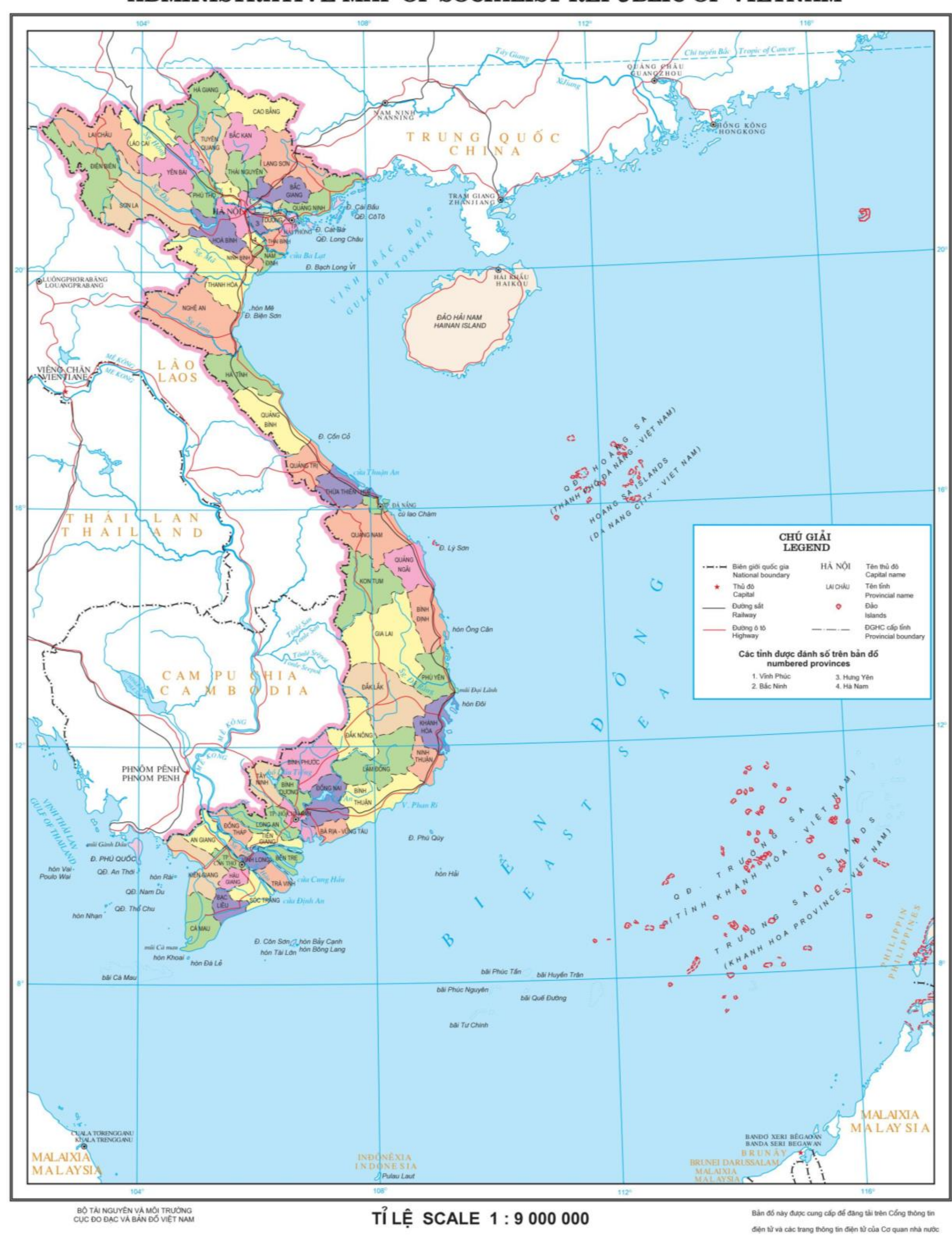
Tableau : Les indicateurs du développement socio-économique du Vietnam jusqu'en 2020

Domaine		Années			
		2000	**2005**	**2010**	**2020**
1	Industrie	36,1%	41%	40-41%	47-48%
2	Agriculture	24,29%	20,5%	16-17%	8%-9%
3	Service	39,32%	38,5%	42-43%	43-44%
4	Taux moyen d'augmentation du PIB	7%	7,5%	>8%	8,5%
5	PIB par habitant (en dollars américains)	360	640	>1100	>3000
6	**Population** Taux de main-d'œuvre : + Agriculture + Industrie + Service	77.635.400 62,6% 13,1% 24,3%	83.111.900 56,7% 17,9% 25,4%	88.316.000 50,2% 22% 27,85%	98.104.300 28,8% 32,7% 28,5%

Source : Le Ministère de la planification et de l'investissement du Vietnam, 2006.

Carte administrative de la République socialiste du Vietnam

BẢN ĐỒ HÀNH CHÍNH NƯỚC CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
ADMINISTRATIVE MAP OF SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM



Source : Le Ministère des ressources naturelles et de l’environnement, 2018.

1.2. Contexte historique de l'éducation vietnamienne

1.2.1. L'éducation vietnamienne dans la société féodale

1.2.1.1. L'influence du Confucianisme

Selon les documents historiques, de 111 av. J.C. à 938, le Vietnam a été annexé à la Chine des Hán. L'indépendance a été rétablie depuis 939. Le peuple vietnamien a construit lui-même un État féodal et cherchait à développer son éducation nationale. La première école, intitulée Quôc Tu Giam [Temple de la Littérature], a été fondée en 1070 par le troisième empereur de la dynastie Ly, Ly Thanh Tong. Jusqu'au XVe – XVIe siècle, un grand nombre d'écoles publiques sont apparues dans tout le pays. Pendant des milliers d'années, de 111 av. J.C. jusqu'à la fin du XIXe siècle, le caractère chinois classique fut utilisé dans les textes officiels et enseigné dans des écoles (Hoang Anh Tuan, 2007). Sous les règnes des dynasties vietnamiennes, la culture et l'éducation étaient toutes influencées par celles de la Chine, notamment la philosophie de Confucius. C'est pourquoi, les conséquences de cette empreinte restent encore visibles dans tous les aspects de la vie sociale, intellectuelle et idéologique du Vietnam actuel.

Originaire de Chine, le Confucianisme règne au Vietnam depuis que les Hán ont fait une invasion dans ce pays. Cette doctrine philosophique repose sur un idéal d'ordre dans les relations humaines visant à l'instauration d'une société harmonieuse. Elle considère l'individu comme un être social ayant essentiellement des obligations sociales « servir son roi, honorer ses parents, rester fidèle à son conjoint jusqu'à sa mort, gérer la famille, participer à l'administration de son pays […], tels étaient les devoirs que la doctrine confucéenne assignait à tous » (Nguyen Khac Vien, 1962 : 10).

Un des buts majeurs du Confucianisme consiste à former tout d'abord le « Quân tử » [le noble, le gentilhomme]. L'éducation du « Quân tử » s'effectue selon les cinq règles [Ngũ Thường] : Nhân [vocation humanitaire], Nghĩa [amour de l'équité], Lễ [respect des rites], Trí [sagesse, intelligence], Tín [loyauté à la parole donnée]. Toutes ces exigences ont pour but de former l'homme qui manifeste une préoccupation générale de l'humanité, un respect rigoureux des rites, un amour profond de l'équité et une loyauté absolue à ses propres paroles émises. A côté des cinq règles, le Confucianisme impose également les trois normes [Tam Cương] régissant les normes dans les relations interpersonnelles : roi-sujet, père-fils, mari-femme.

D'une part, les trois normes [Tam Cương] et les cinq règles [Ngũ Thường] sont devenues des règles morales que doivent suivre les gens. D'autre part, « elles étaient des moyens politiques des gouvernements des régimes féodaux et servaient à faciliter le maintien d'un ordre social stable » (Trinh Thi Linh et al., 2009 : 6).

1.2.1.2. La dimension sociétale dans l'éducation vietnamienne

S'agissant du développement de l'homme, d'après Mong Hang Vu-Renaud (2002), l'éducation traditionnelle villageoise au Vietnam faisait de l'enfant un élément de la société villageoise, non qu'il se confonde avec les autres mais par le fait qu'il n'existait que par l'appartenance à ce réseau où il avait une place précise.

Ainsi, le vietnamien possède un système de pronoms personnels assez varié et complexe, qui présente de manière précise la hiérarchie, le statut d'un homme, et qui reflète concrètement les relations de cet individu dans son entourage. La société vietnamienne se considère comme une grande famille et l'emploi des pronoms personnels dépend de la position de soi-même et de son interlocuteur au sein de la famille. On pourrait donc appeler une personne de son âge ou un peu plus vieux « grande sœur » ou « grand frère » [*chị* ou *anh*] et se qualifier comme petit frère ou petite sœur [em]. Examinons les deux conversations suivantes :

Une femme de 40 ans parlant à une femme de 30 ans (deux personnes ne se connaissant pas)

- Em khỏe không ? [Petite sœur aller bien ?]
- Vâng, em khỏe. [Oui, petite sœur aller bien]

Un vieil homme parlant à son petit neveu

- Cháu đang làm gì ? [Neveu faire quoi ?]
- Cháu làm bài tập. [Neveu faire des devoirs]

Dans les deux conversations susmentionnées, on n'utilise pas le « je/moi » avec les personnes que l'on connaît et qui sont plus âgées que nous. D'un autre côté, l'homme de bien doit soigner ses actions, ses paroles, ses gestes, ses sentiments en fonction de sa situation et des circonstances en s'efforçant d'amoindrir l'existence de son « moi ». En effet, dans la culture vietnamienne, les personnes sont encouragées à maintenir les rapports interpersonnels par des stratégies d'effacement de soi, c'est-à-dire à ne pas présenter le soi comme supérieur aux autres. Un proverbe vietnamien généralise cette conduite : « respecter les personnes plus âgées, céder la meilleure part aux personnes moins âgées ». Au lieu d'un esprit dynamique et ouvert, il vaut mieux « cultiver une prudence garantissant l'équilibre des relations. Face à tout problème, quand on n'est pas sûr du résultat, l'attitude convenable est le silence » (Diep Kien Vu, 2011 : 114).

1.2.1.3. L'importance de l'affectivité dans les comportements

Dans les pays occidentaux, le soi se voit individuellement et la société encourage ses citoyens à manifester l'individualité en s'engageant dans des stratégies d'amélioration

de soi. Autrement dit, on préfère montrer le soi comme l'être indépendant, voire supérieur à autrui. D'autre part, on exprime ses émotions plutôt à l'extérieur. La joie/la tristesse, la satisfaction/le mécontentement ou l'espoir/le désespoir sont probablement reconnus à travers certaines manifestations concrètes accompagnées des gestes tout comme parler à haute voix, sauter de joie, crier de joie ou de douleur, etc., ce qui peut correspondre à une forme d'expression de soi.

Dans la culture vietnamienne et dans la famille traditionnelle du Vietnam, « le soi n'est pas facilement isolable mais est relié à un enchaînement des rapports humains et familiaux dans la mesure où le pronom personnel n'est pas exprimé » (Trinh Thi Linh, 2009 : 11). Comme le dit ce proverbe vietnamien suivant : « Les paroles ne coûtent rien. Il faut bien les choisir pour se plaire l'un à l'autre ». On voit très souvent un sourire sur le visage des Vietnamiens. Derrière celui-ci, s'imbriquent et se cachent de nombreuses émotions. Dans la vie quotidienne et professionnelle, les gens ont peu de contacts physiques (se serrer la main), surtout s'ils sont de sexe différent : s'embrasser, se faire la bise et se tenir la main dans la rue sont des gestes inexistants dans la culture vietnamienne, et semble suffisant seul un sourire accompagné d'une inclination de tête quand on se croise. De là provient un comportement réservé, silencieux et passif qu'ont vécu les élèves et étudiants en situation éducative, la participation se faisant essentiellement par l'écoute comme nous allons voir ci-dessous.

1.2.1.4. La relation enseignant – apprenant

Dans la société asiatique traditionnelle en général, l'enseignant était censé être doté d'un savoir encyclopédique et représente les valeurs morales. C'est pourquoi, il était tellement respecté que son statut était mis au deuxième rang après le roi (roi – maître – parents). Ces marques de respect étaient perceptibles à l'emploi des termes d'adresse appropriés, au niveau des comportements gestuels et des attitudes des apprenants à l'égard de leur professeur : ils devaient répondre d'une façon respectueuse à leur maître et écouter docilement tout ce qu'il disait. Ce respect conduisait inévitablement à un enseignement-apprentissage centré sur l'enseignant.

1.2.1.5. Les activités d'enseignement-apprentissage

Depuis longtemps, les Vietnamiens sont considérés comme étant dotés d'une tradition studieuse. Ils mettent toujours l'accent sur la question de l'éducation et de la formation : sans l'apprentissage, personne ne se forme ; si on n'apprend pas dès l'enfance, on tombe dans la misère plus tard, etc. Les Vietnamiens intériorisaient l'enseignement du Confucianisme et le transmettaient de génération en génération : « tout d'abord apprendre

les rites, puis apprendre la littérature ». En d'autres termes, l'enfant est éduqué avant tout de morale, de règles, de littérature et d'autres connaissances (Nguyen Khac Vien, 1961, cité par Van Thi Kim Cuc, 2001 : 85) afin qu'il devienne un être humain accompli.

A l'école, les Vietnamiens ne concevaient le développement de l'enfant qu'à travers un mode unique d'éducation, qui visait à inculquer les principes d'attachement à la lignée et de positionnement dans celle-ci. Ainsi, il y avait des principes mis en action dans l'éducation des enfants : « respect des personnes âgées, politesse envers les autres, travail assidu à l'école, respect des enseignants, piété filiale » (Mong Hang Vu-Renaud, 2002 : 162). L'éducation des enfants en famille était calquée sur ces principes. Traditionnellement, un enfant ou élève est qualifié de sage s'il sait obéir à ses grand-parents, à ses parents et à son maître, c'est-à-dire qu'il doit suivre docilement ce que les personnes âgées lui apprennent. Toute réplique menée par l'enfant est considérée comme manifestation de l'insolence et de la désobéissance, et lui apportera donc des punitions plus ou moins sévères.

D'un autre côté, observant les activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, on peut constater que l'éducation, pour l'essentiel, visait à former des mandarins au régime féodal. Le contenu des examens consistait à tester les compétences littéraires des candidats, à partir des commentaires des textes jusqu'à la composition des poèmes impromptus, à l'instar de la docimologie chinoise. C'est pourquoi, les lettrés s'intéressaient exclusivement à la poésie au détriment des sciences et technologies. Les méthodes d'enseignement visaient à imposer les connaissances, à pratiquer la mémorisation et à apprendre par cœur. Les élèves n'avaient pas l'occasion de s'exprimer et discuter avec leur maître sur ce qu'ils s'interrogeaient. A travers un millénaire, l'éducation féodale au Vietnam servait à effectuer trois tâches importantes à savoir :

- fournir des mandarins au régime féodal ;
- établir les fondements de la morale sociale ;
- former des lettrés qui enseignaient dans les écoles, privées en grande partie.

C'est pour cette raison que l'idéologie confucéenne, infiltrée dans le contenu et les méthodes d'enseignement, a empêché l'activité, l'autonomie et la créativité de l'apprenant, et partant, le développement de l'éducation nationale.

1.2.1.6. La notion de face

La notion de face est l'un des traits majeurs de la société vietnamienne. Elle est étroitement liée à la place de l'individu dans le groupe qui renvoie à l'individu sa propre image. Dans le langage courant du vietnamien, les expressions telles que « garder la face » ou « perdre la face » sont fréquemment employées.

Pour les Vietnamiens plus ou moins imprégnés des principes confucéens, les manifestations suivantes peuvent leur faire perdre la face :

- manifester des attitudes de supériorité ;
- refuser une demande par un « non » direct ;
- contredire directement quelqu'un, en particulier s'il est hiérarchiquement plus haut placé ou plus âgé que vous ;
- ridiculiser ou mettre en doute la parole d'une personne publiquement ;
- se vanter de ses biens, de son poste et des mérites de ses enfants avec autrui.

De plus, dans la famille, si les enfants n'apprennent pas bien ou échouent à des examens, ils font perdre la face à leurs parents. Par conséquent, lorsqu'une personne imite une star (le snobisme), c'est juste pour embellir sa face. Les parents d'élèves cherchent à faire tous les moyens tels que la tricherie pour ramener à leurs enfants de bons résultats d'études bien que ces individus soient faibles : faire suivre des cours de soutien à domicile de toute sorte, verser les pots-de-vin à l'enseignant pour avoir les bonnes notes, pour entrer dans une école ou classe d'élite, payer cher pour acheter les diplômes, etc.

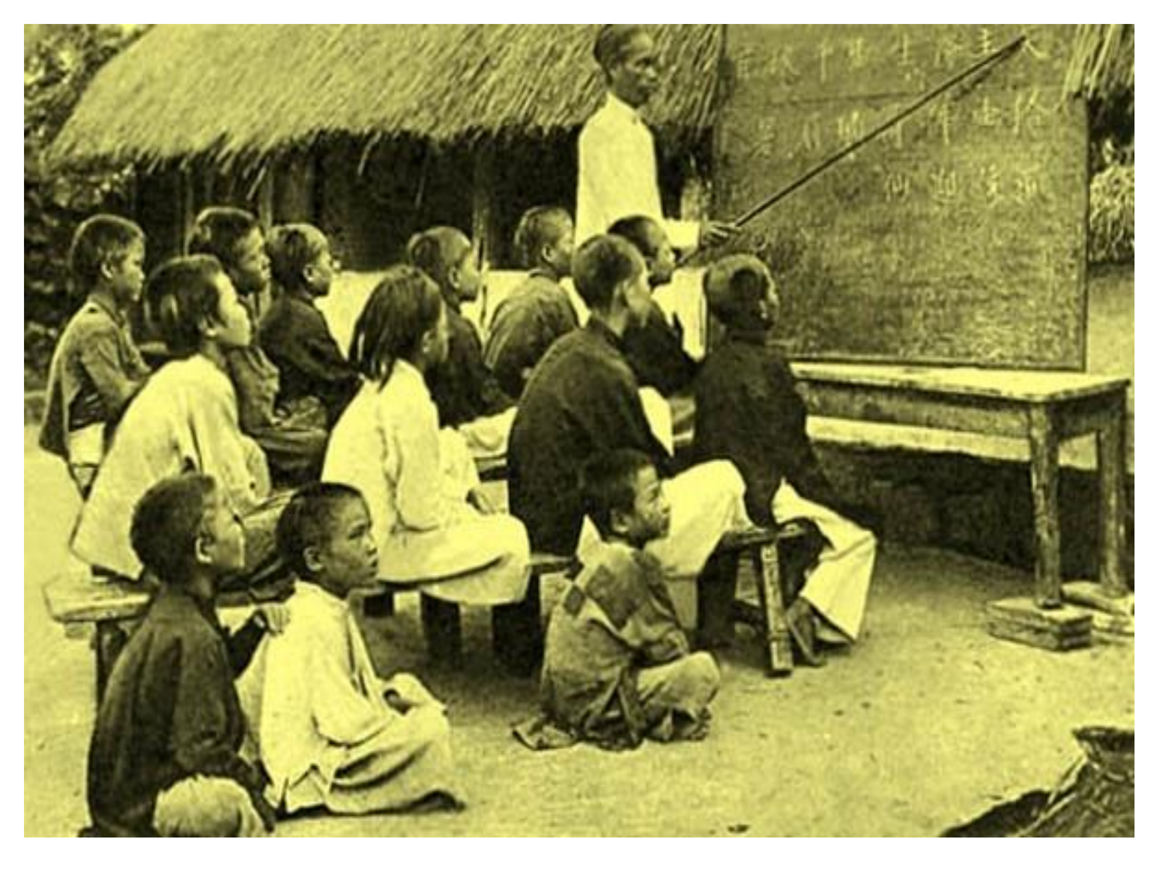
Voici quelques photos collectées des journaux vietnamiens en ligne en vue d'illustrer l'éducation vietnamienne dans la société féodale :



Le lettré et ses élèves à l'époque féodale



Le lettré et ses élèves à l’époque féodale



Le lettré et ses élèves à l’époque féodale

1.2.2. L'éducation vietnamienne dans le contexte de la colonisation française (1858-1945)

En août 1858, s'est passé un événement militaire : l'invasion du Vietnam par les Français. Par le premier traité de Saigon signé le 5 juin 1862, le dernier empereur précolonial Tu Đuc devait accepter la cession à la France des trois provinces orientales de la Cochinchine : Gia Dinh (Saigon), My Tho et Bien Hoa, ainsi que des îles de Poulo Condor. Dans les années 1870, la France tentait d'accroître son influence dans la région. Dans le second traité Philastre signé le 15 mars 1874, Tu Đuc reconnut la conquête de la Cochinchine, accepta un protectorat de la France, et la présence à Haiphong de consuls français et d'une escorte militaire. Le 25 août 1883, par le traité Harmand, le Vietnam reconnut le protectorat français et s'est engagé à placer l'administration du Tonkin sous le contrôle des résidents français. Après une période d'instabilité, le nouveau traité Patenôtre (confirmant et complétant le traité de 1883) fut signé le 6 juin 1884, et plaça définitivement le territoire sous le protectorat français. Le pays fut divisé en 3 grandes régions telles que le Tonkin, l'Annam et la Cochinchine. De 1858 à 1884, il y a quatre traités de paix qui furent signés, et par le traité Patenôtre de 1884, la France acheva son invasion au Vietnam.

Pour supprimer l'éducation confucéenne de la dynastie des Nguyen et favoriser leur domination, les Français tentaient d'imposer un nouveau système éducatif occidental afin, à leur tour, de former des cadres. Le caractère chinois et son enseignement étaient au fur et à mesure remplacés par le français et le quôc-ngu[17]. À partir de 1917, les Français ont systématiquement installé leurs écoles dans tout le Vietnam. Le système éducatif se composait de trois cycles comme aujourd'hui : le primaire, l'enseignement général et l'enseignement supérieur. Il était élaboré sur une base de douze années (5-4-3) avec un enseignement global, dont les sciences humaines, naturelles, techniques, les langues, etc. Pendant ce temps-là, on enseignait dès le primaire le français comme langue officielle et le quôc-ngu comme langue étrangère. Ainsi, l'éducation coloniale française a formé des intellectuels vietnamiens ayant un nouvel esprit moderne. Généralement, cette éducation était destinée particulièrement aux enfants des cadres supérieurs, dont les Français résidant au Vietnam. Par conséquent, « l'école franco-indigène où l'on enseignait le vietnamien et le français, restait très sélective et une grande partie de la population était encore analphabète. En 1943-1944, seuls 3,2 % de la population était scolarisée » (Asseraf-Godrie S., 2009 : 2).

Sous la colonisation française, l'éducation vietnamienne connaissait trois événements remarquables suivants : le premier s'appelait le mouvement révolutionnaire Duy Tan [Rénovation] initié par des lettrés confucéens, dont l'objectif était de construire des écoles pour éveiller l'amour de la patrie chez les citoyens. Ce mouvement a duré de

[17] C'est la graphie latinisée de la langue vietnamienne qui a été développée par le jésuite Alexandre de Rhodes en 1651 et largement diffusée par la presse depuis le début du XXe siècle.

1902 à 1907. Le deuxième était le mouvement Đong Du [Allez à l'Est] (1905-1908), qui consistait à envoyer des intellectuels vietnamiens étudier au Japon afin d'apprendre les leçons de réussite des Japonais dans les réformes de leur pays, et ce au service de la libération nationale de la colonisation française. Malgré sa courte vie de quatre ans, le mouvement Đong Du est considéré comme l'un de grands mouvements révolutionnaires lancés par des jeunes patriotes vietnamiens au début du XXe siècle, car il a exercé une influence considérable sur l'éducation nationale durant cette époque-là. Le troisième était l'instauration de l'association de transmission du quôc-ngu, datée du 5 novembre 1938. Pendant sept ans de fonctionnement, cette association a alphabétisé environ 70.000 personnes.

1.2.3. L'éducation vietnamienne depuis la révolution d'août 1945

Lors des premiers jours de la fondation de la République démocratique du Vietnam en date du 2 septembre 1945, le Gouvernement devait affronter plusieurs difficultés, parmi lesquelles la situation éducative était encore très arriérée avec plus de 95% des analphabètes. En effet, issue de l'éducation coloniale, l'éducation nationale connaissait des limites et lacunes inévitables, dues à la jeunesse d'un pays en guerre contre la colonisation française de quelque cent ans. C'est pourquoi, à côté des programmes de lutte contre l'analphabétisme, les responsables se sont mis à la reconstitution de l'éducation dans un pays indépendant. Très peu de temps après la déclaration de l'indépendance, les Français sont retournés au Vietnam pour la deuxième guerre, d'abord au Sud le 23 septembre 1945. La guerre franco-vietnamienne au niveau national a officiellement débuté le 19 décembre 1946.

Pendant la période 1946-1954, le pays avait en parallèle deux systèmes éducatifs : l'éducation de la résistance (essentiellement caractérisée par les programmes de lutte contre l'analphabétisme) et un système colonial (qui comprenait les établissements français). En outre, il existait également des établissements vietnamiens du Gouvernement fantoche, installés par les Français. Effectivement, les programmes d'enseignement de ces établissements se reposaient entièrement sur ceux des Français.

De 1954 à 1975, surtout après l'accord de Genève signé le 20 juillet 1954, les Américains occupaient à Saigon la place que les Français se sont empressés de leur céder. Le Vietnam était divisé en deux États (l'un communiste au Nord et l'autre pro-américain au Sud), que séparait le 17e parallèle. Alors que l'éducation du Nord suivait le modèle marxiste-léniniste, l'éducation du Sud continuait à se soumettre à l'influence du modèle français jusqu'en 1970. Pourtant, les vrais établissements français persistaient jusqu'en 1975, à titre d'établissements privés tout comme les lycées Marie Curie, Jean-Jacques Rousseau, Saint-Exupéry, etc. Elle s'appuyait sur ces principes : humaniste – nationaliste –

libéral. Les finalités de l'éducation étaient de développer de façon globale chaque individu, de déployer la démocratie et la science. Dans le même temps, un réseau d'écoles publiques et d'écoles privées s'est installé dans les cycles de formation. Les élèves étaient recrutés à l'enseignement universitaire sur un concours d'entrée difficile. De 1970 à 1975, l'éducation du Sud a suivi le modèle américain, mais élaboré également sur une base de douze années (5-4-3).

En général, depuis l'indépendance en 1945 jusqu'au moment actuel, notre système éducatif a vécu trois réformes, pour ne compter que l'éducation socialiste.

1.2.3.1. La première réforme en 1950

En juillet 1950, en pleine guerre de résistance anti-coloniale, le Conseil gouvernemental a adopté le projet de réforme éducative. Ce projet a lancé comme mots d'ordre : « Une éducation nouvelle devrait être une éducation *du peuple, par le peuple et pour le peuple*. Elle devrait être construite suivant la devise Nation-Science-Popularisation ». L'objectif fondamental était de faire des jeunes générations les citoyens fidèles, patients et qualifiés au service de l'État. Le programme d'enseignement général a été réduit de 12 années (sous le régime colonial) à 9 années (4-3-2) conformément aux conditions d'un pays en guerre. Les matières telles que les langues étrangères, la musique et la peinture étaient remplacées par la politique et l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, la mise en vigueur de cette politique n'était pas systématique ; le contenu et les manuels scolaires laissaient encore à désirer. Le programme étant ainsi réduit, après l'enseignement général, les élèves étaient recrutés à l'enseignement universitaire sur un concours d'entrée à l'issue d'au moins deux ans de classe préparatoire.

1.2.3.2. La deuxième réforme en 1956

Six ans après la première réforme, l'éducation a manifesté des lacunes et faiblesses dues aux conditions pénibles de la guerre de résistance. Par conséquent, en mars 1956, deux ans après la libération du Nord, le Gouvernement a approuvé le projet de deuxième réforme éducative, dont l'objectif essentiel était de former les jeunes générations susceptibles de devenir des cadres et des citoyens qualifiés en vue de répondre à deux tâches à savoir renforcer le Nord et réunifier tout le pays. Inspiré des modèles soviétiques, le système scolaire a changé, de 9 années à 10 années (4-3-3). Les programmes se sont caractérisés par l'empreinte du marxisme-léninisme. L'examen de fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (de la classe de 8e à celle de 10e) donnait le baccalauréat. Pendant cette époque, les programmes de formation et les manuels scolaires ont été calqués en très grande partie sur ceux des pays socialistes.

Simultanément à l'exécution de ce projet, le Gouvernement a également lancé des campagnes d'alphabétisation pour une durée de trois ans (de 1956 à 1958). Jusqu'en 1959, il y a eu environ 2.161.362 alphabètes. Le taux d'alphabétisme de la population âgée de 12 à 50 ans était de 93,4%. Néanmoins, ces bons résultats n'étaient pas stables à cause de plusieurs raisons, parmi lesquelles la généralisation de scolarisation au primaire n'était pas encore envisagée.

1.2.3.3. La troisième réforme en 1979

Après la réunification du Vietnam en date du 30 avril 1975, un tournant historique est ouvert et a mis l'État en demeure d'examiner, de compléter et de perfectionner le projet de deuxième réforme en 1956 conformément à la nouvelle époque.

S'agissant du domaine éducatif au Sud, les Gouvernements s'intéressaient beaucoup à la suppression des vestiges de l'ancien modèle américain (de 1970 à 1975) et celle de l'analphabétisme pour les personnes âgées de 12-50 ans. Une fois encore, la campagne de lutte contre l'analphabétisme et la généralisation de scolarisation au primaire étaient considérées comme une politique nationale de première priorité.

Le 11 janvier 1979, le Parti communiste a promulgué la Résolution n°14/NQ-TW qui avait pour finalité d'unifier les deux systèmes éducatifs du Nord et du Sud, de développer l'éducation du Sud et des hauts plateaux et de préparer la troisième réforme. Cette réforme a démarrée depuis 1981-1982 et a établi un système unifié d'éducation nationale en accord avec les principes d'une éducation gratuite pour tous[18] et en intégrant les principes de l'idéologie socialiste. L'unification du système et le renouvellement des manuels scolaires ont été achevés en 1996 sur une base de douze années (5-4-3).

Cependant, plusieurs lacunes ont été révélées : premièrement, l'insuffisance des ressources financières due aux guerres contre l'invasion polpotiste (1975-1979) au Sud et celle des Chinois dans les régions frontalières du Nord en 1979[19] et l'embargo américain provoquant la grave récession économique ne permettaient pas aux Gouvernements d'effectuer une éducation gratuite pour tous ; deuxièmement, sous le régime étatique de subvention générale, l'Etat considérait l'éducation comme un bien-être social, et les gens avaient le droit d'en bénéficier. La satisfaction aux besoins d'apprentissage des gens dépendait exclusivement du budget national. Toutefois, l'éducation n'était pas encore considérée comme un axe de première priorité. Le budget d'investissement pour

[18] La Constitution de 1967 garantit l'accès à l'éducation à tous, l'éducation de base étant gratuite et obligatoire (paragraphe 2, article 10).

[19] Une courte guerre qui a opposé la Chine au Vietnam du 17 février au 16 mars 1979. Inquiétée par la progression en Asie du Sud-Est de l'influence du régime pro-soviétique du Vietnam, la Chine envoie son armée qui pénètre dans le nord du Vietnam, puis se retire au bout d'un mois.

l'éducation n'occupait qu'une partie modeste (5%) du budget national (MEF, 2007). D'un autre côté, la politique de subvention générale conduisait les gens à une pensée dépendante, c'est-à-dire qu'ils ne s'appuyaient que sur les soutiens de l'État et des autorités locales. En effet, cette politique n'était pas appropriée aux pays en voie de développement dont le Vietnam, surtout après une trentaine d'années de guerre, de 1945 à 1975. En raison des difficultés de l'économie nationale, la qualité de la formation, durant les années 80 du XXe siècle, était médiocre. Certains signes de crise éducative sont apparus, parmi lesquels il y a l'abandon important de l'école.

1.2.3.4. Le système éducatif vietnamien après la réforme socio-économique en 1986

Pour lutter contre la crise socio-économique et les signes de crise éducative durant une longue période en guerre, le VIe Congrès du Parti communiste vietnamien en décembre 1986 a décidé d'officialiser le passage d'une économie planifiée à une économie orientée par le marché. Afin de procéder à cette réforme de taille, à partir de juillet 1987, juste dans le secteur éducatif, les Gouvernements ont avancé certaines mesures de remédiation, dont la socialisation de l'éducation et la diversification des modalités de formation. Ils ont sollicité toute la société de contribuer ensemble à l'œuvre d'éducation nationale, par les soutiens financiers de tout le monde. Ils ont autorisé les établissements publics à exiger les frais de scolarité (soumis au règlement de l'État) pour tous les cycles et différents niveaux de formation, sauf le primaire. Ils ont accepté l'ouverture d'écoles semi-publiques, d'écoles du peuple et d'écoles privées. De plus, ils ont créé le Comité national chargé de lutte contre l'analphabétisme et de généralisation au primaire. D'une part, les Gouvernements reconnaissaient le rôle important du secteur privé dans le partage de la charge avec l'État dans le développement de l'éducation, d'autre part (et plus importante) ils définissaient l'ensemble des mesures afin d'encourager et mobiliser l'efficacité de ces ressources. En peu de mots, les politiques concernant la socialisation se concentrent sur les quatre privilèges suivants :

- Priorités à la location ou à la gratuité de terrain ;
- Exonération ou diminution des impôts pour les activités éducatives liées aux subventions de l'étranger ;
- Soutien à l'accès du crédit ;
- Facilité à la mobilisation des ressources financières légales.

En effet, depuis le renouveau de 1986, l'éducation se voyait toujours comme une tâche de première priorité : cette politique s'est concrétisée dans l'article 35 de la Constitution vietnamienne de 1992. En août 1991, l'Assemblée nationale a promulgué la loi sur la généralisation de l'éducation du primaire qui donne lieu à la gratuité et

l'obligation de l'instruction primaire pour tous les enfants. En janvier 1993, lors du VIIe Congrès portant sur la *Poursuite du renouvellement de l'éducation et de la formation*, le Parti communiste et l'État sont arrivés à un consensus suivant : « l'éducation et la formation, les sciences et les technologies, sont considérées comme un axe en priorité. L'investissement pour l'éducation et la formation s'entend comme une partie primordiale de l'investissement pour le développement ».

Le 24 décembre 1996 a été promulguée la Résolution n°2/1996/NQ-TW (du VIIIe Congrès du Parti communiste vietnamien) relative à l'*Orientation du développement scientifique et technologique dans le processus d'industrialisation et de modernisation, et les missions jusqu'en 2000*. Grâce à ce texte directeur, le budget de l'État réservé à l'investissement de l'éducation nationale a augmenté considérablement, partant de 5% des dépenses budgétaires totales en 1985 à 10% en 1995 et à 15% en 2000. Il a atteint 20% depuis 2008 et reste stable depuis lors. Afin de renforcer le système juridique au service de l'éducation, l'Assemblée nationale a adopté pour la première fois la loi sur l'éducation en avril 1997, en vigueur depuis décembre 1998. Elle a été modifiée et complétée par une nouvelle loi de 2005 et jusqu'au moment actuel, le système éducatif est régi par la loi sur l'éducation de 2005 et de 2010 (modifiée et complétée), et la loi sur l'éducation universitaire de 2012.

1.2.3.5. Résultats inattendus depuis les trois réformes en éducation

Examinant le bilan de la Résolution n°2/1996/NQ-TW du VIIIe Congrès du Parti communiste vietnamien, en date du 24 décembre 1996, nous avons lu les points faibles du système éducatif pendant la période 1945-1996, dont les plus remarquables sont les suivants :

- un taux important d'analphabètes ;
- un taux encore faible d'étudiants ;
- seuls 10% des travailleurs qualifiés ;
- l'irrationalité dans la structure des secteurs de pointe, à l'échelon national et régional ;
- des limites dans le processus de formation : les programmes, les manuels scolaires, et les méthodes d'enseignement ont essentiellement mis l'accent sur la théorie au détriment de la pratique ;
- l'augmentation des signes négatifs, dont le manque de discipline dans l'éducation ;

- l'insuffisance à la fois quantitative et qualitative du corps enseignant et gestionnaire.

Il est vrai que l'éducation de cette époque-là laissait encore à désirer, car le Gouvernement, les Ministères et les Organismes de même rang n'ont pas encore pris de mesures assez fortes pour modifier les politiques, le mécanisme de fonctionnement et les procédés d'organisation au service du renouveau éducatif. En vue de réaliser à la fois deux volets : développer l'envergure de l'éducation et améliorer de manière rapide la qualité de la formation, la Résolution n°2/NQ/HN-TW a proposé 6 tâches et objectifs stratégiques, dont la construction, le perfectionnement et l'amélioration de la qualité du système éducatif entier, à partir de l'échelon maternel jusqu'à l'échelon universitaire et professionnel, ce afin de répondre aux besoins des ressources humaines qualifiées des années 2020. Les instructions de ce type ont été complétées et se sont progressivement perfectionnées à travers les textes officiels des IXe, Xe et XIe Congrès du Parti communiste vietnamien.

Après une vingtaine d'années de réforme (à compter de 1979), et dix années de l'exécution de la Résolution n°6 (IXe Congrès) intitulée *Stratégies de développement de l'éducation universitaire 2001-2010*, approuvée par le Premier ministre en date du 28 janvier 2001, selon les considérations des spécialistes, les résultats obtenus n'étaient pas stables, ne pouvaient pas répondre aux besoins de plus en plus élevés de l'industrialisation, de la modernisation, et aussi de l'apprentissage des citoyens. Les faiblesses et lacunes étaient repérées dans le mécanisme de gestion, le processus de formation, les méthodes d'enseignement-apprentissage, les examens, les modalités d'élaboration et de délivrance des titres universitaires (diplômes/certificats), etc. Partant de ce constat, Hoang Tuy a remarqué comme suit :

> « Depuis que le Vietnam s'est ouvert au monde, son système éducatif a eu beaucoup de changements positifs. Les innovations ont été effectuées. Pourtant, il nous semble que ces opérations ressemblent à une réparation ou un élargissement d'un bâtiment très ancien. Il est vrai que ce dernier reste toujours lui-même d'il y a une quarantaine d'années. Plus le bâtiment est réparé plus il est déformé » (Hoang Tuy, 2004)[20].

Pour ces raisons, le Gouvernement a décidé de réformer profondément l'éducation universitaire vietnamienne afin de répondre aux demandes de notre pays dans le futur. A l'issue de la réunion gouvernementale en date du 2 novembre 2005, le Premier Ministre a supervisé la Résolution n°14/2005/NQ-CP approuvant le *Projet sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation universitaire vietnamienne 2006-2020*. Cette résolution a proposé sept tâches et solutions, dont le renouvellement des contenus, de

[20] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

la méthodologie et des processus de formation. Depuis le Xe Congrès en 2006, l'État a promulgué bien des textes officiels pour guider l'exécution de ce projet. Cela prouve que l'État et le Gouvernement se sont beaucoup intéressés à l'éducation nationale en général et à l'enseignement supérieur en particulier.

D'une vue générale, à travers les trois réformes en éducation des années 1950, 1956 et 1979, à côté des faiblesses et lacunes inévitables, l'éducation vietnamienne a progressivement répondu à la demande de libération nationale et à l'œuvre de construction du pays. Examinant l'histoire de l'éducation vietnamienne, nous constatons qu'à chaque époque, notre système éducatif a emprunté les modèles à des pays étrangers tels que la Chine féodale, la France, l'URSS et les Etats-Unis. Lors de la conférence intitulée *Vers un positionnement de l'éducation vietnamienne*, organisée au Centre culturel français de Hanoï le 1er mars 2012, Le Dong Phuong, Directeur du Centre de recherche de l'enseignement supérieur et professionnel, Institut des sciences de l'éducation du Vietnam, s'est exprimé comme suit :

> « L'éducation vietnamienne n'est pas dotée d'une couleur particulière. Elle est en fait un mélange de différents modèles issus de la Chine féodale, de la France, de l'URSS et des Etats-Unis. Ce mélange a donc constitué le système éducatif vietnamien d'aujourd'hui » (Interview recueillie par Vuong Tam, 2012)[21].

Ainsi, le Vietnam n'a jamais élaboré lui-même un système éducatif original. Après la réforme socio-économique en 1986, il n'a procédé qu'à des renouveaux des manuels scolaires et des méthodes d'enseignement-apprentissage. Le budget d'investissement de l'éducation nationale a augmenté, et n'était cependant pas utilisé conformément aux objectifs envisagés. Depuis des années, le salaire des enseignants est loin de satisfaire leurs besoins vitaux. La marchandisation de l'éducation et de la formation se développe largement. Explosent ainsi les fléaux éducatifs, tels que la corruption, le marché des diplômes fictifs, les fausses thèses de doctorat et de master, et les plagiats divers. Plusieurs directives et mesures ont été prises, mais la situation reste toujours problématique. Ce sont les raisons pour lesquelles le système éducatif n'est pas amélioré : l'enseignement supérieur et professionnel est beaucoup moins qualifié que les pays voisins ; plusieurs enseignants au secondaire expriment carrément leur déception envers leur métier. Les faiblesses et l'arriération de l'éducation se voient comme une question très pressante pour toute la société et une cause provoquant des faiblesses dans le développement économique en général. Jamais la presse et la télévision n'ont porté d'intérêt à l'éducation, jamais elles ne l'ont jugée sérieusement comme à présent.

---

[21] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

1.3. Le système éducatif actuel du Vietnam

L'éducation vietnamienne est une éducation socialiste basée sur le marxisme-léninisme tant au niveau théorique qu'au niveau organisationnel. Conçue comme une composante constitutive d'un Etat soviétique staliniste, elle fonctionne selon le principe *Le parti communiste dirige (qui signifie à vrai dire « dispose »), l'Etat exécute*, ce qui fait que d'une part elle est soumise aux directives et politiques dressées par le parti communiste, et d'autre part, que tous les postes importants de tous les échelons de l'éducation sont assumés tous par les partisans communistes, pour assurer le monopole de la direction du parti communiste.

Administrativement parlant, le système éducatif est régi par la loi sur l'éducation de 2005 et de 2010 (modifiée et complétée), et la loi sur l'éducation universitaire de 2012. Le MEF, l'organe principal de gestion éducative, gère les objectifs, les programmes de formation, les contenus d'enseignement, la planification de l'éducation, les normes éducatives, la règlementation des examens, le système des diplômes et certificats. La gestion étatique porte également sur la qualité éducative, la décentralisation, le renforcement de l'autonomie et de l'auto-responsabilité des établissements éducatifs. Sous la tutelle du MEF, il y a 63 services de l'éducation et de la formation (SEF) correspondant aux 63 provinces et villes-provinces (58 provinces et 5 villes-provinces). Sous les SEF, il y a environ 697 bureaux de l'éducation et de la formation (BEF) correspondant aux 697 districts. Les BEF administrent directement les écoles maternelles, les écoles primaires et les collèges dans leur district. Les lycées et les BEF sont dirigés par leur SEF. Le MEF met sous sa tutelle la plupart des universités et les SEF.

L'article 4 *Le système éducatif national* de la présente loi définit :

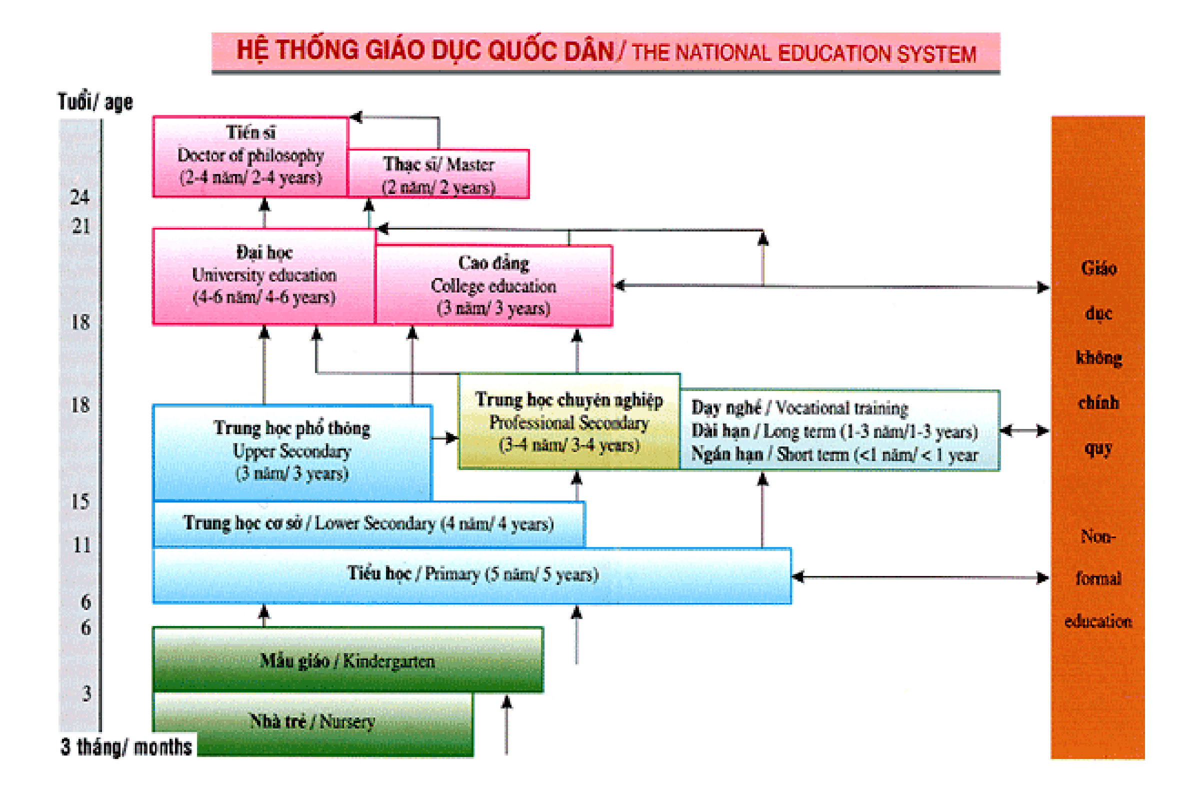
1. Le système éducatif national comprend l'éducation régulière et l'éducation permanente.
2. Le système éducatif comprend les cycles et différents niveaux de formation suivants :
    a. l'enseignement préscolaire : la crèche et l'école maternelle ;
    b. l'enseignement général : le primaire, l'enseignement secondaire de base et l'enseignement secondaire supérieur ;
    c. l'enseignement professionnel : l'enseignement secondaire professionnel et les formations supérieures professionnelles ;
    d. l'enseignement universitaire et post-universitaire (désormais : enseignement supérieur) : la formation du collège (bac+3), la formation universitaire (bac+4, 5 ou 6), de master et de doctorat.

(Art. 4, Loi sur l'éducation 2010 : 12)[22].

[22] L'original de l'article est en vietnamien. La version française est à nous.

A ces différents niveaux, la distinction est faite entre la filière générale et les filières techniques et professionnelles, l'enseignement non formel et la formation continue.

Il existe aujourd'hui trois types d'établissements au Vietnam : les écoles publiques, qui sont créées, dirigées et financées par l'État (central ou provincial) ; les écoles du peuple créées par des associations à personnalité juridique qui les dirigent, les gèrent et disposent de l'autonomie financière ; les écoles privées enfin, créées et dirigées par des particuliers et qui disposent de l'autonomie financière (Art. 48, Loi sur l'éducation 2010 : 26). Selon le circulaire n°13/2011/TT-BGĐT du MEF, en date du 28 mars 2011, définissant le Règlement d'organisation et de fonctionnement destiné aux établissements éducatifs non publics, les écoles du peuple et les écoles privées peuvent être autorisées à ouvrir des écoles à tous les niveaux du système d'enseignement. En réalité, la distinction reste subtile entre les deux derniers types. Quoiqu'il en soit, en réponse à une demande montante, « ces deux types d'écoles, "fondées par le peuple" et privées, connaissent un développement croissant à tous les niveaux, hormis l'enseignement primaire qui en 1996 ne comprenait que 1% de ces écoles » (Henaff N. et Martin J.-Y., 2003 : 102). Le schéma suivant visualise le système éducatif national du Vietnam :



Source : le MEF, 2014.

1.3.1. L'enseignement préscolaire

Le préscolaire consiste à élever les enfants âgés de 3 mois à 6 ans. Il comporte les crèches et garderies familiales pour les enfants âgés de 3 à 36 mois, les écoles maternelles pour les enfants âgés de 3 à 6 ans, particulièrement les écoles mixtes pour les enfants âgés de 3 mois à 6 ans. Au Vietnam, la scolarisation précoce se développe lentement dans les milieux ruraux. D'un autre côté, la surcharge importante est toujours apparue dans les écoles publiques de grandes villes, car le montant des frais scolaires à payer dans ces établissements est beaucoup moins élevé que dans les établissements privés.

1.3.2. L'enseignement général

L'enseignement général, destiné aux élèves âgés de 6 à 18 ans, est divisé en trois parties : le primaire, l'enseignement secondaire de base et l'enseignement secondaire supérieur. Le programme scolaire vise à doter les élèves des connaissances théoriques et pratique de manière fondamentale et globale, et aussi des compétences nécessaires qui répondent aux exigences des études supérieures ou de la vie professionnelle. De plus, l'école est encore un lieu de l'apprentissage de la citoyenneté et du partage des valeurs morales fondamentales en vue de développer chez les élèves le sentiment de responsabilisation dans les actes de la vie au quotidien.

Dans l'enseignement général, les écoles publiques, les écoles du peuple et les écoles privées doivent utiliser uniformément les manuels nationaux communs rédigés par le MEF.

1.3.2.1. Le primaire

Le primaire est gratuit et obligatoire (Art.59, Constitution vietnamienne de 1992). L'école primaire comporte cinq niveaux (de la classe de 1re à celle de 5e) et accueille les enfants âgés de 6 à 10 ans.

Selon la considération de l'Unicef (2009), le Vietnam a atteint la finalité de généralisation de l'éducation du primaire en juillet 2000. C'est ainsi l'une des performances remarquables du pays dans la réalisation des objectifs du millénaire pour le développement.

1.3.2.2. L'enseignement secondaire de base

L'enseignement secondaire de base regroupe les classes de 6e à 9e et accueille les enfants âgés de 11 à 14 ans. L'article 11 *La généralisation de l'éducation* définit la généralisation de l'éducation de base comme une tâche de priorité (paragraphe 1, Loi sur l'éducation 2010 : 14). En décembre 2010, dans tout le pays, 63 sur 63 provinces et villes-provinces ont achevé la réalisation de généralisation de l'éducation de base.

1.3.2.3. L’enseignement secondaire supérieur

Le deuxième cycle d’enseignement secondaire (de la classe de 10e à celle de 12e) rassemble les élèves âgés de 15 à 18 ans.

Il existe trois types de lycées dans l’enseignement secondaire supérieur : le lycée à option, le lycée expérimental et le lycée général. Le troisième est populaire. Le lycée à option et le lycée expérimental sont deux types de lycée particuliers, et pour y entrer, les élèves doivent passer un concours difficile. Chaque province ou ville-province a un lycée à option. Les lycées expérimentaux existent dans de grandes universités. Actuellement, dans un lycée à option, il y a huit disciplines renforcées : les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, l’informatique, la littérature, l’histoire, la géographie et des langues étrangères (anglais, français, russe). Puisqu’il n’y a pas de manuel commun rédigé par le MEF pour les disciplines renforcées, les enseignants doivent choisir et préparer eux-mêmes les documents pédagogiques. En général, les lycéens dans une classe à option sont les meilleurs élèves dans leur discipline renforcée.

1.3.3. L’enseignement professionnel

Les établissements de formation professionnelle relèvent du Ministère du Travail, des Invalides et des Affaires sociales. Certains établissements, notamment d’enseignement supérieur, sont rattachés à des ministères techniques (industrie, agriculture, construction, défense, etc.).

Selon l’article 32 *L’enseignement professionnel* de la Loi sur l’éducation 2010 :

L’enseignement professionnel commence essentiellement à l’issue du secondaire de base ou du secondaire supérieur. Les écoles secondaires spécialisées dispensent des formations de trois à quatre années, selon les disciplines, et associent des enseignements spécialisés à des enseignements généraux.

Les établissements d’enseignement technique prennent en charge la formation des élèves, soit à l’issue du collège pour un programme de trois ans à quatre ans, soit après le lycée pour un programme entre un et trois ans.

La réussite aux examens de fin du secondaire technique ou professionnel donne le droit d’accès, après l’examen d’entrée, à l’université ou dans des cycles courts supérieurs, à travers des écoles normales supérieures et des écoles polytechniques, etc.

1.3.4. L’enseignement supérieur[23]

[23] Ces paragraphes se sont essentiellement inspirés de l’Ambassade de France au Vietnam, *Fiche Vietnam*, 2013, pp.1-11.

Actuellement, l'enseignement supérieur est régi par la loi n°08/2012/QH13, entrée en vigueur le 18 juin 2012. Le MEF est directement responsable de la gestion des universités et des écoles les plus importantes, auxquelles il alloue le budget de fonctionnement et les ressources humaines. Les établissements d'enseignement supérieur ont donc une autonomie de gestion limitée pour ce qui relève de l'inscription des étudiants et la gestion budgétaire et du personnel.

L'enseignement supérieur comprend deux principaux niveaux de formation :

- l'enseignement dit « universitaire », qui distingue un cycle court d'écoles supérieures (techniques) en trois ans (*Cao dang*), du cycle proprement universitaire long (*Dai hoc*), de quatre à six ans.

- l'enseignement dit « post-universitaires », qui comprend deux grades : master en un ou deux ans (*Thac si*) et doctorat en deux à quatre ans (*Tien si*).

1.3.4.1. L'accès à l'enseignement supérieur

Les titulaires du diplôme de fin d'études secondaires (baccalauréat) ou de son équivalent peuvent participer aux concours en vue d'intégrer :

- soit un cursus d'études long à l'université (4-6 ans) ;

- soit un cursus d'études court dans une école supérieure (3 ans).

1.3.4.2. Les différents diplômes

Les diplômes nationaux sont :

- *Cao dang* : Baccalauréat + 3 ans, qui valide un cursus d'enseignement supérieur professionnel

- *Dai hoc* : Baccalauréat + 4 ou 5 ou 6 ans, qui valide un cursus d'enseignement supérieur universitaire

- *Thac si* : Dai hoc + 2 ans, équivalent à un master

- *Tien si* : Thac si + 2 ou 3 ou 4 ans, équivalent à un doctorat

1.3.4.3. L'organisation des études supérieures

- **Cursus court**

Les étudiants ayant réussi le concours d'entrée à une école supérieure (*Cao dang*), puis, après 3 années d'études, les épreuves dans toutes les disciplines ainsi que l'examen de fin d'études obtiennent le diplôme de *Cao dang*.

Les titulaires de ce diplôme peuvent, sous certaines conditions, se présenter aux concours d'admission à l'université et préparer en un ou deux ans un diplôme de *Dai hoc*.

- **Cursus long**

Notons que si le cursus universitaire vietnamien se déroule pendant au moins quatre années, il comporte, quelle que soit la spécialité, un certain nombre d'enseignements obligatoires (philosophie marxiste-léniniste, l'idéologie d'Ho Chi Minh, les lignes directrices du Parti communiste vietnamien, entraînement militaire, etc.) propres au système vietnamien. Cela explique pourquoi le premier diplôme est délivré au terme de quatre années et non pas de trois comme dans le système LMD.

Les étudiants ayant réussi le concours d'entrée à l'université, puis après 4 années d'études (pour certaines disciplines 5 ou 6 ans, par exemple pour les études d'ingénieur, d'architecture, de médecine ou d'odontologie) les épreuves dans toutes les disciplines, ainsi que l'examen de fin d'études ou le mémoire de fin d'études, peuvent obtenir le diplôme de *Dai hoc*.

Le diplôme de *Dai hoc* est dénommé, dans le domaine des sciences de l'ingénieur, « diplôme d'ingénieur », dans le domaine de l'architecture, « diplôme d'architecte », dans le domaine de la médecine, « diplôme de médecine ». Les titulaires du diplôme de *Dai hoc* ayant obtenu la mention « très bien » peuvent, dans certains cas, être admis directement, en étant dispensé du concours, dans le cursus conduisant au *Thac si* (master) avec l'accord du Conseil Académique de l'Université et sous couvert du MEF.

Ceux n'ayant obtenu aucune des mentions précitées ne pourront participer au concours d'entrée aux études post-universitaires dans leur domaine de formation qu'après une interruption obligatoire d'études de deux ans.

La formation des ingénieurs au Vietnam a une durée d'environ cinq ans et est dispensée dans les universités et instituts polytechniques.

1.4. En guise de conclusion

Dans le passé, la culture vietnamienne en général et l'éducation ont été profondément imprégnées de l'idéologie de Confucius. Depuis des siècles, cette doctrine demeure encore dans la mentalité des Vietnamiens, notamment à travers les instructions sur les bonnes conduites quotidiennes.

Sur cette base millénaire, l'éducation vietnamienne contemporaine assimile bien des pensées occidentales, venues des idéologies parfois opposées, pour finalement devenir un système éducatif calqué sur le modèle de l'Etat soviétique staliniste, où les partisans communistes sont chargés des postes les plus importants. Ce mélange paradoxal constitue la particularité que les chercheurs ne peuvent épargner s'ils souhaitent dépister des faits éducatifs et même pédagogiques émergeant depuis quelques décennies dans l'éducation vietnamienne.

CHAPITRE II : ETATS DES LIEUX DE L'EDUCATION VIETNAMIENNE

Observant l'éducation vietnamienne, plusieurs spécialistes estiment que de nos jours, la stagnation et les faiblesses existent dans tous les aspects. Pour pouvoir formuler nos propres jugements, dans la première partie du présent chapitre, nous présenterons de manière détaillée les états des lieux de l'éducation vietnamienne selon les deux cycles différents : l'enseignement général et l'enseignement supérieur. De là, nous relèverons progressivement les faiblesses et lacunes demeurant dans ce système. Nous consacrerons la fin du chapitre à une esquisse de la dégradation des valeurs socio-morales émergeant depuis quelque temps dans la société vietnamienne ainsi que dans le milieu éducatif – celles qui pourraient nuire d'une manière ou d'une autre à l'engagement cognitif de l'apprenant dans ses études.

2.1. Etats des lieux de l'éducation vietnamienne

2.1.1. L'enseignement général

Etudiant l'enseignement général vietnamien, S. Asseraf-Godrie (2009) a introduit ses remarques suivantes :

> « La faiblesse des acquis des élèves découle pour partie d'un mode d'enseignement centré sur la diffusion de savoirs qui mobilisent surtout l'apprentissage par cœur au détriment de la réflexion et de la participation active des élèves. L'héritage confucéen peut expliquer une partie de ces attitudes. D'autres explications mettent en avant un trop grand nombre d'élèves par classe, ainsi que la lourdeur et l'inadaptation de programmes suivis à la lettre, quel que soit le degré d'assimilation des élèves » (Asseraf-Godrie S., 2009 : 151).

Pour d'autres, la liste des faiblesses est encore longue. Dans cette partie, nous mettrons l'accent sur les thématiques qui font couler beaucoup d'encre depuis une dizaine d'années, à savoir : la qualité des manuels scolaires, le monopole dans l'élaboration des manuels scolaires, les activités d'enseignement-apprentissage, les pratiques d'évaluation,

la scolarisation fallacieuse, la qualité du corps enseignant, les cours de soutien et le résultatisme en éducation.

2.1.1.1. La qualité des manuels scolaires

Historiquement, le Vietnam a vécu trois réformes en éducation et un renouveau du programme et manuels scolaires selon la Résolution n°40/2000/QH10 en date du 9 décembre 2000, approuvée par l'Assemblée nationale, relative au renouvellement du programme d'enseignement général. Ce renouveau a été officiellement réalisé au niveau national à compter de l'année scolaire 2002-2003 jusqu'à présent. En général, hormis quatre grands changements de manuels adaptés à chaque époque, il y avait aussi de petites modifications effectuées quasiment tous les ans en vue de corriger des erreurs découvertes au fur et à mesure, d'où viennent maintes rééditions. Selon les considérations des spécialistes, les manuels scolaires de ces dernières années restent encore problématiques, car ils privilégient les connaissances académiques au détriment de la pratique. Partageant cette opinion, Dao Trong Thi a conçu en ces termes :

> « Le programme d'enseignement et le contenu rédigés dans les manuels scolaires sont encore trop lourds par rapport au degré d'assimilation des élèves. De plus, l'apprentissage n'est pas rattaché à la pratique, à l'entraînement des compétences et ne peut susciter le travail en solitaire chez les élèves » (Dao Trong Thi, 2014)[24].

Dans ce sens, Van Nhu Cuong a formulé son point de vue comme suit :

> « Bien des connaissances des mathématiques au secondaire ne sont pas nécessaires aux élèves. Toutefois, elles sont enseignées, même si elles font souvent l'objet de l'examen du baccalauréat. Ainsi, un tiers du contenu de cette matière n'est pas indispensable aux élèves lorsqu'ils achèvent ce cycle » (Interview recueillie par Minh Hoa, 2013)[25].

D'un autre côté, observant les résultats de l'évaluation sur la qualité des manuels scolaires de l'enseignement général publiés le 15 août 2013 par le Comité gouvernemental d'inspection, nous avons noté les restrictions suivantes :

- Une grande partie de connaissances s'avère redondante entre les niveaux ;
- Les connaissances à enseigner dans les matières manquent de cohérence, d'une matière à l'autre ;
- La répartition du volume horaire de cours en classe destiné à des leçons est en déséquilibre ;

---

[24] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[25] Idem.

- Les connaissances de certains manuels, même réédités à plusieurs reprises, ne sont pas encore mises à jour et contiennent des erreurs de toute sorte ;
- Les exercices d'entraînement sont de haut niveau et dépassent l'exigence du programme de formation ;
- Le contenu d'enseignement manque de continuité entre différents niveaux et cycles.

Selon le Comité d'inspection, la pénurie et la pléthore de connaissances constatées dans les manuels scolaires sont dues au manque de scientificité lors de la rédaction. Cet organisme a soulevé ses remarques suivantes :

- Le Comité de rédaction ne se compose que des spécialistes du MEF, ce qui élimine la participation des enseignants chevronnés de l'enseignement général ;
- Le programme de l'enseignement général manque de continuité entre différents niveaux et cycles, allant du primaire à l'enseignement secondaire supérieur ;
- Le programme de l'enseignement général n'est rattaché ni à l'enseignement professionnel ni à l'enseignement supérieur ;
- La qualité des manuels scolaires laisse encore à désirer, car les critères d'évaluation n'ont pas été correctement élaborés.

En raison de la médiocrité de la qualité des manuels, dont l'opinion publique se plaint pendant longtemps, le 16 avril 2014, une fois encore, le MEF a présenté à l'Assemblée nationale son projet de renouveau du programme et des manuels scolaires à partir de l'année 2015. Le budget estimatif s'élevait à environ 1,7 milliards de dollars. Plusieurs spécialistes et l'opinion publique ont exprimé leur inquiétude lorsque le budget de l'Etat réservé à l'investissement de l'éducation nationale a considérablement augmenté (20% du budget national depuis 2008), et que les renouveaux précédents ont également provoqué de mauvaises conséquences à la qualité de la formation. Du point de vue déontologique, on conteste les essais où les élèves sont des « cobayes ». Finalement, le projet en question n'a pas été adopté par l'Assemblée Nationale pour différentes raisons.

2.1.1.2. Le monopole dans l'élaboration des manuels scolaires

Au Vietnam, le MEF est le seul organisme ayant une autorité absolue en matière de rédaction et d'édition des manuels scolaires, dont les auteurs sont des cadres et spécialistes du MEF (Nguyen Van Tuan, 2011). Dans une certaine mesure, ce monopole entraîne des effets négatifs, tels que le privilège excessif d'un groupe de personnes concernées, la corruption. Dans plusieurs pays, les maisons d'édition peuvent faire écrire

des manuels scolaires tout en s'appuyant sur le programme national de formation publiquement proclamé par le Ministère de l'éducation.

D'après la Résolution n°40/2000/QH10, en date du 9 décembre 2000, approuvée par l'Assemblée nationale, à partir de l'an 2000, le Vietnam n'utilise au niveau national que l'unique jeu de manuels scolaires élaborés par le MEF. Selon les considérations des spécialistes, le monopole de l'enseignement général est censé être à l'origine des erreurs de l'éducation. Cette politique a supprimé d'une manière ou d'une autre la rivalité des éditions. De ce fait, il n'y aura pas de choix destinés aux personnes concernées. Selon les considérations de nombreux enseignants, les manuels scolaires de ces dernières années sont loin d'éveiller la curiosité, le désir de découverte et le travail en individuel chez chacun des élèves.

Ainsi, dans les écoles vietnamiennes, tous les élèves utilisent uniformément les mêmes manuels. Pour les enseignants, ils sont dotés encore d'un livre du professeur dans lequel les leçons sont suggérées et orientées suivant l'optique du MEF. Il arrive donc que l'élève ne puisse avoir accès qu'aux connaissances présentées dans les manuels et oralisés par le maître. L'optique selon laquelle « font loi les manuels édités par le MEF » a régi toutes les activités d'enseignement-apprentissage au secondaire. D'où vient la restriction étouffante de la liberté académique éprouvée non seulement par les enseignants mais aussi par les élèves :

- Du côté de l'enseignant, il n'enseigne *stricto sensu* que ce qui est introduit dans les manuels et ne peut pas élargir son cours à d'autres documents ;
- Du côté de l'élève, il ne peut contredire ni son maître ni son livre.

Prenons un cas de figure concret : dans les exercices de maths, de physique ou de chimie, si l'élève effectue sa propre opération qui est complètement différent de celle du manuel et du professeur, il risque d'avoir une mauvaise note quoique sa solution soit bonne. Plus sérieusement, dans les matières sociales et humaines, l'élève doit imiter mécaniquement les exemplaires de l'enseignant. Autrement dit, apprendre la littérature, c'est d'abord apprendre par cœur les explications du manuel et du maître. D'une part, le MEF préconise de développer l'esprit indépendant et la créativité de l'élève, et d'autre part, les devoirs du baccalauréat et du concours d'entrée à l'université sont notés avec un seul barème appliqué uniformément dans tout le pays. Les devoirs qui ne sont pas conformes au barème du MEF ne seront pas acceptés. En vue d'assurer son bon résultat d'études, l'élève doit apprendre par cœur le manuel ou les connaissances transmises en direction verticale enseignant-apprenant. Une fois que l'esprit critique et la créativité ne sont pas encouragés, et que l'idée personnelle n'est pas considérée, l'apprenant risquerait de devenir un perroquet qui ne sait remplir que sa tête par les connaissances livresques.

2.1.1.3. Les activités d'enseignement-apprentissage

De nos jours, la méthode de lecture-copie est encore utilisée largement dans les écoles secondaires. Pour que l'enseignant mène à bien son travail, dès le début de chaque année, le MEF promulgue des circulaires qui orientent l'exécution des grilles de répartition des leçons au service des matières dans l'enseignement général. Dans ces grilles, le MEF définit de façon détaillée le volume horaire destiné à une leçon, un module ou un chapitre mais également à l'entraînement, à la révision, à l'expérimentation et aux contrôles périodiques. La rentrée et la clôture d'une année scolaire sont fixées uniformément dans tous les établissements du secondaire. Les résultats des élèves sont considérés comme un critère important permettant à la direction de l'école d'évaluer les compétences professionnelles de l'enseignant, et par la suite, de récompenser ou châtier cet acteur principal des activités d'enseignement. En général, les dirigeants de l'école fixent comme objectif annuel à atteindre les résultats des élèves dès le début de l'année. C'est pourquoi, ils s'efforcent de les obtenir à tout prix pour enfin rapporter les performances à leurs supérieurs hiérarchiques. C'est l'essence de ce qu'on appelle le « résultatisme ». S'agissant de ce phénomène, un enseignant d'un lycée à HoChiMinh-ville a confié :

> « Actuellement, nous avons à supporter beaucoup de pressions au travail, dont la pression causée par le taux de réussite du baccalauréat, car les établissements utilisent ce résultat pour évaluer la performance de l'enseignant durant l'année scolaire. Concrètement en 2013, lors du baccalauréat, le taux de réussite de la géographie à HoChiMinh-ville (dont la moyenne est égale ou supérieure à 5) occupait 80%. Ultérieurement, ce taux est devenu un critère important sur lequel se basent beaucoup d'établissements pour mesurer les compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants de cette matière. Dans le cas où plus de 80% des élèves d'un enseignant de géographie obtiennent la moyenne (ou plus), cet enseignant sera récompensé de ses efforts, à l'inverse, il sera rappelé au devoir. En outre, les contrôles partiels et examens semestriels font encore stresser les enseignants, car la direction de l'école s'appuie notamment sur la moyenne accumulée des élèves pendant l'année scolaire pour apprécier les résultats d'activité des enseignants » (Interview recueillie par le journal *Baomoi.com*, 2014)[26].

Afin d'obtenir un bon résultat dans son travail, l'enseignant doit abandonner les vraies valeurs des activités d'enseignement-apprentissage et cherche à dépasser le seuil de réussite fixé par la direction de l'établissement. Par conséquent, l'école n'est plus un milieu éducatif où se passent les vraies activités d'apprentissage. Elle devient désormais un « centre de révision » aidant ses élèves à réussir les examens et concours. Elle s'intéresse

[26] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous. Cf : https://baomoi.com/muon-doi-moi-thi-thpt-phai-chua-duoc-benh-thanh-tich/c/14511878.epi

de moins en moins aux connaissances et compétences acquises des élèves après leurs cours. Dans ce contexte-là, la « méthode » de lecture-copie et l'apprentissage par cœur sont censées être efficaces.

Selon le règlement général du MEF, une séance de cours de l'enseignement général dure 50 minutes et est divisée en 5 étapes : rétablir la classe (faire appel), contrôler la mémorisation de l'ancienne leçon, enseigner la nouvelle leçon, consolider les nouvelles connaissances et assigner des exercices à la maison. Si l'enseignant respectait strictement ces étapes, il aurait eu besoin d'environ 35 minutes de plus pour expliquer la nouvelle leçon. D'autre part, l'effectif de la classe est toujours nombreux (plus de 45 élèves). Dans de telles conditions, l'enseignant met en œuvre difficilement les méthodes actives, telles que l'apprentissage par le travail de groupe, par découverte, par investigation, etc. A titre d'illustration, l'année scolaire 2014-2015 dans le quartier de Ba Đinh – Hanoï, les classes de 6e au collège Giang Vo ont reçu en moyenne 49 élèves par classe, et 47 élèves au collège Phan Chu Trinh. Les trois collèges du district Cau Giay ont accueilli chacun 50 élèves par classe. Le district Đong Đa possède quatre collèges, dont l'effectif de la classe est de 50 élèves (Trung Anh, 2014). A propos des activités formantes, un enseignant a déclaré :

> « En tant qu'enseignant, nous voulons bien entraîner nos élèves aux compétences de haut niveau telles que l'observation, la comparaison, l'analyse, la synthèse, etc. Toutefois, le volume horaire d'une séance de cours, les 5 étapes à suivre d'un déroulement pédagogique et l'effectif important de la classe ne nous permettent pas de le faire. Alors, nous nous contentons de centrer notre intérêt sur la transmission des connaissances présentées dans le manuel et de respecter la grille de répartition des leçons élaboré par le MEF » (Interview recueillie par Trung Anh, 2014)[27].

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, lors d'une rencontre tenue le 21 mars 2014 entre élèves et dirigeants du Service de l'éducation et de la formation de HoChiMinh-ville, selon Nguyen Loan, journaliste de la presse *VnExpress*, beaucoup d'élèves se plaignent de la qualité des méthodes d'enseignement actuelles :

> « Les méthodes d'enseignement des matières sociales sont monotones et privilégient les connaissances livresques au détriment de la pratique. Pour preuve, le cours d'histoire met les élèves en demeure de mémoriser mécaniquement plusieurs informations chiffrées et évènements. En conséquence : ils craignent d'apprendre cette matière » (Nguyen Loan, 2014)[28].

---

[27] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[28] Idem.

Dans ce sens, un écolier du lycée Binh Khanh (HoChiMinh-ville) a émis son point de vue suivant :

> « Avec la manière d'enseigner passif comme aujourd'hui consistant à faire mémoriser les connaissances académiques, nous faisons des études juste pour répondre aux contrôles et examens. C'est tout ! Cette situation ne peut que nous démotiver » (Nguyen Loan 2014)[29].

En outre, l'éducation à la citoyenneté est également enseignée de manière machinale, obscure et même incompréhensible. Cet élève s'est confessé ensuite :

> « En classe, alors que mes amis et moi écoutons docilement notre maître, dehors, beaucoup de lycéennes doivent abandonner leurs études parce qu'elles sont tombées enceintes. Certains se battent en classe, dans la cour et en dehors de l'école, d'autres font des actes insolents avec leurs maîtres. La violence scolaire explose dans les écoles et devient grave. D'où vient une question de morale chez les jeunes adolescents à l'heure actuelle. Pour nous, au lieu d'enseigner les leçons invraisemblables, il faut que les enseignants rendent à l'éducation à la citoyenneté sa valeur véritable, et qu'ils nous entraînent aux compétences quotidiennes, aux comportements humains, etc. » (Nguyen Loan, 2014)[30].

En peu de mots, les méthodes d'enseignement mises en œuvre dans les écoles secondaires, loin de rendre les élèves actifs et créatifs, les poussent au fur et à mesure aux habitudes d'apprentissage passif.

2.1.1.4. Les pratiques d'évaluation

Les évaluations mises en place dans les écoles vietnamiennes sont devenues un sujet souvent critiqué, car elles mettent l'accent sur la mémorisation et la répétition des connaissances apprises ; elles privilégient les compétences de base, à savoir écouter – comprendre – répéter – imiter. Les sujets d'examen sont toujours limités à ce qui est enseigné en classe : après avoir fini son cours, l'enseignant donne à ses élèves des questions de révision et réponses, qui seront en quelque sorte les énoncés de l'examen discrètement révélés. Pour corriger les copies, il prépare un barème détaillé. Seuls les devoirs conformes au barème obtiennent une bonne note. Cette façon d'évaluation ne reflète pas du tout la vraie qualité des apprenants.

D'un autre côté, l'appréciation d'un enseignant de la part de la direction de l'école varie en fonction des résultats des études de sa classe et aussi de la quantité des redoublants. Selon le règlement en vigueur, un bon enseignant est celui dont la classe n'a

---

[29] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[30] Idem..

aucun redoublant à la fin de l'année scolaire et les élèves obtiennent de bonnes notes. Partant de ses intérêts personnels, l'enseignant permet volontiers aux élèves de niveau très faible d'entrer dans la classe supérieure. A partir de 2005, les mass media a utilisé le groupe de mots « se tromper de classe » pour parler des élèves en question. En général, avec l'actuelle modalité d'évaluation, l'école, l'enseignant et les élèves se rencontrent dans la course aux résultats fallacieux.

2.1.1.5. La scolarisation fallacieuse

La scolarisation fallacieuse est un phénomène selon lequel un apprenant suit une classe plus élevée que son vrai niveau de scolarité. Au Vietnam, ce phénomène est répandu dans les écoles, du primaire au secondaire depuis plus d'une quinzaine d'années. D'après le journal *Dân Trí* du 10 décembre 2011, entrant dans la classe supérieure, plusieurs élèves « se noient » dans l'apprentissage et assimilent difficilement les leçons. La disproportion inimaginable des résultats entre l'examen du baccalauréat et le concours d'entrée à l'université durant ces dernières années révèle clairement la formation fallacieuse dans les lycées : bien des élèves classés parmi les meilleurs ont obtenu seulement 1 à 2 points sur 10 lors du concours d'entrée contre 8-9 points pour les mêmes épreuves de l'examen du baccalauréat. Il est à noter que ces deux examens correspondent strictement au programme de formation du secondaire. Face à cette réalité préoccupante, à partir de l'année 2006-2007, le MEF a lancé la campagne intitulée « Dites non aux actes négatifs dans les examens et au résultatisme dans l'éducation ». L'apparition de la campagne de « deux non » a beaucoup intéressé l'opinion publique. Cependant, dans de nombreuses régions au Vietnam, la scolarisation fallacieuse s'avère de plus en plus grave, dont ci-dessous sont des cas de figure :

Sur le site *giaoduc.net.vn*, on a pu lire le 13 avril 2015 la révélation de Monsieur le Vice-Ministre du MEF, selon laquelle un bon nombre d'écoliers de la commune Huong Hoa – Quang Tri « se sont trompés » de classe. Concrètement, au sein de l'école A Dơi, deux élèves de 5e et un de 4e ne pouvaient pas lire et ne savaient écrire que quelques mots, trois élèves de 7e ne pratiquaient que des opérations simples. Particulièrement, on a découvert que certains élèves qui séchaient régulièrement l'école ont obtenu de façon incompréhensible la mention « assez bien » à la fin de l'année scolaire.

Selon le journal *Vietbao.vn* du 15 avril 2015, les parents d'un élève de 5e de la commune Luc Nam – Bac Giang ont porté plainte contre l'école primaire Nghia Phuong 1 en octobre 2014, car leur petit-fils ne pouvait ni lire ni écrire. Pour eux, plusieurs enfants de leur quartier étaient analphabètes bien qu'ils fréquentent leur classe.

Dans le journal *Vietbao.vn* du 2 décembre 2011, on a constaté le cas de N. V. N., un collégien de la ville de Quy Nhon (province de Binh Đinh) qui ne maîtrise ni la lecture ni l'écriture.

Le journal *Tuổi Trẻ* du 4 octobre 2016 fait savoir qu'un élève de 6e d'un collège de la province de Soc Trang, ne pouvant ni lire ni écrire, a été renvoyé à son ancienne école primaire pour réapprendre. Répondant au journal, il a expliqué ses résultats comme suit :

> « Au primaire, je me mettais à côté de bons élèves. Lors des contrôles et examens, j'ai copié les devoirs de mes voisins. Le maître le savait bien mais il ne m'a pas grondé » (Interview recueillie par Thuy Trang et Tien Trinh, 2016).

D'après ces deux journalistes, la scolarisation fallacieuse demeure également dans d'autres écoles de la province de Soc Trang, et le service de l'éducation et de la formation a découvert plus de 70 élèves du primaire qui aurait dû redoubler leur classe.

A partir de 2010, les mass media et l'opinion publique ont parlé de ce phénomène apparu dans plusieurs régions du pays. Les cas de figure susmentionnés ne manifestent qu'une partie visible de l'iceberg en termes de la qualité de l'enseignement du secondaire. Le 10 avril 2015, le MEF a promulgué un texte officiel relatif à la remise de l'ordre des activités de formation au sein des écoles, adressé aux 63 Services de l'éducation et de la formation de tout le pays.

Voici quelques caricatures collectées des journaux vietnamiens en vue d'illustrer la scolarisation fallacieuse dans l'enseignement secondaire :

L'élève est obligé de monter en classe supérieure, quoiqu'il en soit incapable.

Un enfant est tiré en avant par les bras sur lesquels est inscrite une légende : « Force extérieure : pour la performance »

Le cerveau de l'enfant court après lui en jetant un cri : « Attends-moi ! »

A droite, en bas, se trouve une flèche marquant la direction de déplacement : « monter en classe supérieure »





Le maître voit s'approcher de lui les ballons volants sur lesquels est écrite une devise : *Pour la performance de l'école* :

Maître *(très étonné)* **:** C'est une flycam ? *(caméra volante)*

Élève : Non Monsieur ! Je suis obligé de monter en classe supérieure.

2.1.1.6. La qualité du corps enseignant

Quant à la formation des enseignants au secondaire, plusieurs problèmes affectent directement la qualité de la formation des Facultés/Universités de pédagogie. La qualité de l'enseignement général représente la qualité de la formation des Facultés/Universités de pédagogie. Or, Nguyen Thi Binh, ancienne Ministre de l'éducation vietnamienne, a dit :

> « Selon les résultats d'une recherche récente, un taux important d'enseignants au secondaire ne répondent pas aux exigences du programme éducatif en vigueur. Prochainement, la qualité de jeunes enseignants sera de moins en moins qualifiée, car la plupart des étudiants de pédagogie […] sont d'un niveau médiocre ; les méthodes d'enseignement sont arriérées ; les séminaires ou stages de perfectionnement annuels sont de qualité modeste » (Nguyen Thi Binh, 2012)[31].

Ainsi, le développement de l'économie orientée par le marché au Vietnam a beaucoup affecté le choix des métiers des élèves, et même des parents. De nos jours, les filières qui promettent de bons emplois telles que les sciences économiques, l'informatique, le génie, sont les plus choisies au détriment des filières sociales et de la pédagogie. Cette tendance s'observe dans les concours d'entrée à l'université depuis des années.

2.1.1.6.1. Le salaire de l'enseignant

Selon le VIIIe Congrès du Parti communiste en 1996, le salaire des enseignants doit être mis au premier rang dans le système de salaire des cadres et fonctionnaires de l'État. Or, jusqu'à présent, il est encore classé 14e. Selon les résultats d'une recherche dirigée par Nguyen Thi Binh (2012), ancienne vice-présidente du Vietnam, un enseignant débutant obtient un revenu mensuel de 3-3,5 millions de vnd (125-145 usd) (y compris salaire, sursalaire et d'autres rémunérations) et 4,1-4,7 millions de vnd (171-196 usd) pour

[31] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

les enseignants de 15 ans d'expérience. En réalité, le revenu des enseignants, des employés et cadres dans les organes publics est identique, car il se soumet à un même système d'indice salarial de l'État. Cependant, dans d'autres métiers, surtout dans le domaine économique, les salariés reçoivent divers privilèges matériels en fonction de la valeur ajoutée trimestrielle ou annuelle de leur société.

Par exemple, d'après le journal *Lao động* du 4 septembre 2014, le revenu annuel des dirigeants de la Société de la loterie de la province de Bac Lieu est assez élevé : directeur général (41.666 usd), directeur adjoint (27.666 usd), chef comptable (20.833 usd). Les employés de banque gagnent aussi bien : le revenu mensuel d'un employé ordinaire est d'environ 338 usd à la SHB bank, 780 usd à la Vietcombank et 576 usd à l'ACB.

Depuis ces dernières années, bien que le budget d'investissement de l'éducation nationale augmente, le salaire est loin de satisfaire les besoins vitaux des enseignants. Ceux-ci mettent difficilement tout leur esprit, leurs énergies et leur force dans leur travail lorsque le salaire ne peut pas couvrir leur vie. Par conséquent, ils doivent chercher d'autres emplois rémunérés complémentaires : donner des cours privés, faire du petit commerce, faire des ventes en ligne, etc. Menant une vie tellement chargée, ils n'ont pas assez de temps et d'énergie pour s'investir dans l'enseignement.

En effet, le revenu (salaire, sursalaire et d'autres rémunérations) et les conditions médiocres de travail ennuient les enseignants : 49%-60% des enseignants au secondaire expriment carrément leur déception envers leur métier ; ils auraient choisi un autre métier si l'occasion se répétait (Nguyen Thi Binh, 2012). Hormis le salaire modeste, d'après cet auteur, cette déception est due à la pression au travail, à la privation des droits professoraux et au non-respect de la société.

2.1.1.6.2. Pression au travail

D'après les résultats d'une enquête menée en 2010 relative au volume horaire de travail pédagogique des enseignants au secondaire, on a obtenu des chiffres surprenants :

> « Le volume horaire de travail pédagogique des enseignants n'est pas identique entre les niveaux de l'enseignement secondaire : 62,95 heures/semaine (au primaire) ; 68,82 heures/semaine (au collège) ; 72,48 heures/semaine (au lycée) » (Nguyen Thi Binh, 2012)[32].

Par contre, le volume horaire de travail des cadres et employés travaillant dans d'autres organes est de 40 heures/semaine. Ces chiffres montrent l'inégalité entre enseignant – cadre – employé et entre enseignants.

[32] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

La pression au travail est due d'abord aux séances de cours en classe. Les enseignants se sentent souvent stressés à cause des visites (parfois imprévues) des comités d'inspection du service, du bureau de l'éducation et même de la direction de l'école. Pour les affronter, dans bien des cas, les enseignants et élèves doivent « faire du cinéma » à partir d'un scénario préalablement préparé en vue de produire des séances qualifiées.

En dehors des activités d'enseignement effectuées en classe, les enseignants se chargent également d'un grand nombre de choses : préparation du cours, participation aux activités parascolaires (concours de chant, de gastronomie, tournoi de sport) organisées par l'union de la jeunesse et le syndicat, participation aux réunions professionnelles entre enseignants, aux réunions entre enseignants-responsables de l'école et enseignants-parents d'élèves. La plupart de ces activités sont obligatoires. S'ils ne les respectent pas, ils seront châtiés par leur direction en fonction de la gravité de leurs fautes. De même, il y a des choses qui n'appartiennent pas entièrement au travail professionnel que doivent réaliser les enseignants en vue de répondre aux exigences et indices proposés de la part de l'école. Néanmoins, un retard d'exécution, une erreur ou absence de concentration apparus au cours de la réalisation de ces tâches seront susceptibles de nuire à leurs performances de toute l'année : en principe, la perception des droits de scolarité et des frais supplémentaires est à la responsabilité de l'école mais elle est très souvent à la charge des enseignants responsables. D'une certaine manière, l'école a transformé les élèves en débiteurs et les enseignants en créanciers. Une enseignante d'un collège à HoChiMinh-ville a dit :

> « Je me sens très fatiguée d'être chargée des droits de scolarité et des suppléments par la direction de l'école. Chaque fois que j'entre dans la classe, j'entends souvent des murmures et des rires d'élèves entre eux : "elle vient et nous fait payer encore". C'est l'école qui m'a fait perdre la belle image dans les yeux de mes élèves. Franchement, je suis enseignante et non pas créancière » (Interview recueillie par Nguyen Chi, 2014)[33].

Selon le règlement général, toutes les écoles au Vietnam recrutent seulement un agent comptable et un caissier. Tout paiement, y compris les droits de scolarité et d'autres droits, est réglé uniquement en espèce. En raison de l'effectif important des élèves, l'école a donc recours aux enseignants responsables en vue de répondre au délai fixé par les supérieurs hiérarchiques.

D'autre part, les enseignants ont à se charger d'autres choses à la maison. Une enseignante au Lycée Tu Kiet (Cai Lay-Tien Giang) a avoué comme suit :

> « Pour ne compter que les activités d'enseignement, j'ai au total 14 cahiers à remplir : document de cours, cahier d'orientation professionnelle, cahier parascolaire, cahier des charges, registre de notes, cahier d'observation de classe,

---

[33] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

registre de sujets de contrôle, cahier de réunion professionnelle, cahier de réunion du Conseil pédagogique, cahier de séminaires et formations de perfectionnement professionnel, etc. » (Interview recueillie par Ngoc Tai, 2013)[34].

Hormis les cahiers susmentionnés, un enseignant responsable a encore une dizaine de cahiers à noter, tels que cahier de projets pour sa classe, cahier de contact avec les parents d'élèves, cahier de surveillance des élèves caractériels, carnet de l'enseignant principal, registre général de notes, registre de dossiers d'élèves, livret scolaire, cahier de déclaration de paiement des élèves, etc. (Ngoc Tai, 2013). En peu de mots, le MEF a assigné trop de travail à l'enseignant.

2.1.1.6.3. Privation des droits professoraux

Dans la réalité, les enseignants sont tellement chargés de différentes activités mais ont peu d'autorité sur leur travail. Les sujets d'examen du 1er et 2e semestre de l'année sont à la responsabilité du service ou bureau de l'éducation et de la formation. Cela signifie que quiconque à l'échelon supérieur a le droit d'évaluer leurs élèves. Or, si ces jeunes obtiennent de mauvais résultats d'études, les enseignants seront châtiés tout d'abord. Dans une certaine mesure, cette pratique manifeste plus ou moins la méfiance et le non-respect envers les acteurs principaux des activités d'enseignement, et les conduit probablement à des comportements négatifs, à savoir faire apprendre par cœur aux élèves des devoirs-modèles, ou leur faire réviser particulièrement quelques types d'exercices pour leur signaler, implicitement ou explicitement, les sujets d'examen.

D'autre part, les enseignants n'ont aucune autorité sur leurs élèves, surtout sur les turbulents et insolents. Ils ne peuvent communiquer qu'aux parents d'élèves et dirigeants lorsque les élèves commettent des violences. Il existe des cas où, étant fâché contre un élève insolent, l'enseignant le frappe, le gronde à haute voix, l'exclut de la classe ou tient son oreille, les photos et les courts métrages relatifs à ces actes seront diffusés largement et rapidement dans toute école, voire sur Internet. Or, la responsabilité est avant tout à l'enseignant si les élèves ont des problèmes dans l'apprentissage ou même dans les comportements.

2.1.1.6.4. Non-respect de la société

La belle image d'un enseignant, depuis longtemps imprimée dans l'esprit des Vietnamiens, se ternit de jour en jour. L'école se transforme au fur et à mesure en un milieu de commerce, ne visant que le bénéfice.

En effet, le regard d'aujourd'hui de la société apprécie beaucoup moins bien le métier d'enseignant que dans le passé. Les leçons moins qualifiées, les méthodes

[34] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

pédagogiques arriérées, les effets négatifs dus aux cours de soutien à domicile, etc. ont changé une belle tradition vietnamienne « respecter le maître, respecter son principe moral » ou « quiconque nous apprend une ou une demie lettre, c'est considéré comme notre maître ». De nos jours, sous l'œil de la communauté, le métier d'enseignant est plutôt un service d'achat-vente de connaissances qu'une profession précieuse et signifiante. Dans l'ancien temps, on n'a pas pensé qu'on devait acheter pour devenir un élève excellent, ou pour obtenir une note extrêmement élevée à l'examen pour pouvoir entrer dans les écoles spécialisées ou dans des classes où se groupent de bons élèves. Le phénomène de « graisser la patte » pour entrer dans une telle école devient quelque chose de très normal, et ce qui est plus étonnant encore en voyant des élèves de niveau moyen, sinon très faible, qui ont réussi au concours d'entrée dans les écoles dites spécialisées. Les moyens de communication et d'informations tels que la presse, la radio et la télévision reflètent tous les jours les effets négatifs, les fléaux éducatifs et la récession de la morale d'un certain nombre d'enseignants/gestionnaires, ce qui ennuie et déçoit au fur et à mesure les enseignants.

En bref, le salaire modeste, la pression au travail, la privation des droits professoraux et le non-respect de la société ont amené les enseignants à la déception de leur métier. De ce fait, les candidats des concours d'entrée à l'université sont de plus en plus indifférents à la filière de pédagogie. Les résultats de la recherche réalisée par Nguyen Thi Binh en 2012 nous fait penser à une conséquence inévitable : lorsque l'enseignant n'aime pas son métier, il est loin de former de bons élèves.

2.1.1.6.5. La qualité médiocre du recrutement d'entrée

S'agissant de la formation des enseignants au secondaire, ces dernières années, les universités et facultés de pédagogie n'arrivent à recruter que des candidats moyens, car les meilleurs ne choisissent pas le métier d'enseignant. C'est un mauvais signe de la qualité du futur corps enseignant. Il y a une quinzaine d'années, la filière de pédagogie était toujours la favorite de bons élèves et attirait toute la société, car les étudiants de pédagogie recevaient des avantages tels que l'exemption des droits de scolarité, la disponibilité assez grande de poste. D'un autre côté, la vie de l'enseignant et celle des cadres travaillant dans d'autres domaines n'étaient pas beaucoup écartées. C'est pour cette raison que la qualité du corps enseignant à cette époque-là était bien qualifiée. Observant les notes de recrutement à la filière de pédagogie de grandes universités du pays pendant la période 2009-2017, nous constatons que si la note de recrutement pour la spécialité « pédagogie de mathématiques » était de 27 points sur 30 (pour les trois matières : mathématiques, physique et chimie) pendant les années 1997, elle a été réduite à 16-17 points sur 30 en 2017. Ce résultat montre que les bons candidats ne choisissant plus le métier d'enseignant, chaque année, les établissements supérieurs doivent diminuer leurs propres « notes

planchers » (barres d'admission). Par conséquent, la filière de pédagogie n'a reçu que les candidats moyens.

D'un autre côté, la formation des enseignants laisse encore à désirer. Hormis les universités de pédagogie nationales, dans chaque province ou ville-province, il y a également des écoles de pédagogie qui forment le niveau bac+2 ou bac+3. De plus, les universités multidisciplinaires offrent, elles aussi, une filière de pédagogie. D'après Ta Quang Lam, Chef du service de scolarité de l'Université de pédagogie de HoChiMinh-ville, le déséquilibre offres – demandes d'emploi est de plus en plus important dans toutes les filières, car le quota de recrutement d'un établissement ne s'appuie pas sur le besoin socio-professionnel mais sur la capacité d'accueil des établissements de formation et sur le plan quinquennal de formation dressé par le Ministère (Ha Anh, 2012). Dans ce sens, Van Nhu Cuong a partagé son point de vue ci-après :

> « Actuellement, lorsqu'un établissement éducatif a le droit d'offrir une formation quelconque, le MEF lui impose un quota de recrutement. Afin de recevoir plusieurs candidats, l'établissement cherche à élever son quota sans tenir compte du besoin de la société » (Ha Anh, 2012)[35].

Il est banal de dire que la qualité du corps enseignant exerce une influence décisive sur la qualité de l'éducation. Un bon professeur formera de bons élèves. Toutefois, beaucoup d'établissements éducatifs sont chargés de la formation des maîtres, mais aucun organisme compétent du MEF ne contrôle la qualité de leur formation, et la filtration de la sortie n'est pas sérieusement effectuée. Par conséquent, ces lacunes contribuent énormément à amoindrir la qualité de l'éducation nationale depuis des années.

2.1.1.7. Les cours de soutien

Au Vietnam, les cours de soutien sont répandus depuis longtemps. Ils peuvent s'effectuer à l'école, au centre de révision, à la maison de l'enseignant ou des apprenants. Il y a une quinzaine d'années, ces cours étaient fréquemment apparus dans l'enseignement secondaire, surtout pour les classes de troisième et de terminale où les élèves voulaient réussir les concours en vue d'entrer dans un lycée d'élite ou à l'université. Ces dernières années, selon les mass media et l'opinion publique, ce phénomène se développe largement comme un « mouvement » dans les grandes villes lorsque les besoins d'apprentissage des apprenants sont élevés. Pour gagner de l'argent supplémentaire, beaucoup d'enseignants obligent discrètement leurs élèves à suivre leurs cours privés au primaire et au secondaire (1er cycle). A partir de 2007, le MEF a promulgué des circulaires régissant cette activité. Particulièrement, le circulaire n°17/2012/TT-BGD du MEF en date du 16 mai 2012 impose

[35] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

l'interdiction des cours de soutien au primaire. Malgré tout, d'une manière plus discrète, cette activité subsiste encore chez beaucoup d'enseignants. De ce fait, les enfants qui apprennent toute la journée à l'école, doivent encore suivre des cours de soutien à domicile les soirs et les week-ends.

Il existe dans les écoles vietnamiennes une distinction selon laquelle les mathématiques, la physique, la chimie, la biologie, et dans une certaine mesure, l'anglais et la littérature, sont considérés comme des matières principales ; et l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation physique, la musique et la peinture comme des secondaires. Cette distinction est due à la surestimation des matières associées à des filières à l'université qui promettent de bons emplois. En général, les cours privés sont destinés en priorité aux enseignants des matières principales.

Une enquête menée en 2012 par la société d'information et de recherche Dong Duong en coopération avec l'Université de sciences économiques de Hanoï, a révélé que le revenu recueilli des cours de soutien est 3-5 fois plus grand que le salaire de l'enseignant (Vinh Ha, 2014).

D'autre part, selon les résultats d'une recherche effectuée par une équipe de journalistes de la presse *Thanh Niên* en coopération avec l'Institut d'éducation de l'Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville en avril 2014 dans 140 écoles primaires de six provinces (y compris HoChiMinh-ville, Hanoï, Quang Nam, Da Nang, Can Tho et Binh Dinh), les cours privés sont dus à plusieurs raisons hormis le salaire modeste de l'enseignant. Parmi presque 800 personnes interrogées, 74,6% répondent qu'ils ont inscrit leur enfant à des cours privés pour les raisons suivantes :

- consolider les connaissances de base du manuel scolaire ;
- compléter les connaissances de haut niveau en dehors du manuel ;
- améliorer les résultats d'études.

Seuls 4,3% des enquêtés confirment que les enseignants ont forcé les élèves de suivre des cours privés. Ces données statistiques ont amené l'équipe de recherche à des interprétations suivantes :

Premièrement, le programme est trop lourd, et vise la mémorisation et l'apprentissage perroquet. Beaucoup de leçons sont longues alors que les séances réparties ne sont pas satisfaisantes. Par contre, l'enseignant doit assurer strictement le contenu rédigé dans le manuel. Afin de répondre à la grille de répartition des leçons et d'éviter les avis défavorables de la part des supérieurs hiérarchiques, il doit « courir après le temps » sans tenir compte de l'assimilation des élèves. Si les élèves ne suivent pas les cours privés, ils ne comprennent pas assez les leçons et ne peuvent donc pas réussir les contrôles et examens. Quand le programme de formation est trop lourd, ils ne comprennent pas bien la

leçon et souhaitent l'approfondir, les cours de soutien deviennent alors nécessaires à l'amélioration de leurs connaissances.

En addition, plusieurs parents ne peuvent pas accompagner leurs enfants dans leurs études, car les méthodes d'enseignement et l'élaboration des manuels scolaires leur sont tout à fait étrangères. Le père d'un élève de 4e à l'école primaire Nguyen Van Troi – HoChiMinh-ville, a confessé en ces lignes :

> « Pas mal d'exercices de mathématiques de 4e sont tellement difficiles que je ne peux pas les résoudre. Des fois, j'ai aidé mon fils à faire des exercices ; j'ai effectué mes propres opérations de sorte à trouver de bonnes réponses qui ne sont cependant pas acceptées. Je dois donc inscrire mon fils à des cours privés » (Interview recueillie par Luu Trang, 2014)[36].

Deuxièmement, les parents vietnamiens en général souhaitent remplir le cerveau de leurs enfants dans le but de bien préparer leur avenir. Dans cet esprit, l'élève doit apprendre beaucoup de choses dès qu'il est petit, ce qui est entièrement opposé à l'éducation occidentale : les enfants apprennent en jouant et en s'amusant afin de déployer leurs capacités intellectuelles.

Troisièmement, dans l'enseignement général, il existe également des écoles et classes d'élite. L'entrée dans ces établissements s'appuie partiellement sur les résultats d'études de fin des cycles à côté des concours, et devient de plus en plus un souhait considérable de nombreux parents (Châu Anh - Bùi Lan, 2012).

Hormis les raisons susmentionnées, 21,7% des enquêtés ont déclaré ne pas avoir assez de temps pour s'occuper de leurs enfants. Le père d'un élève à l'école primaire Pham Hong Thai – HoChiMinh-ville, a dit :

> « J'inscris mon enfant à des cours privés, car nous sommes petits commerçants et nous travaillons toute la journée. S'il apprend à la maison de son professeur, nous serons rassurés » (Interview recueillie par Luu Trang, 2014)[37].

En résumé, l'apparition massive des cours de soutien depuis ces dernières années est due à différentes raisons, et les mesures de remédiation de cette situation sont considérées comme un défi du Gouvernement dans le contexte de renouvellement fondamental et total de l'éducation vietnamienne.

2.1.1.8. Le résultatisme et la tricherie en éducation

---

[36] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[37] Idem.

Dans le domaine éducatif, le résultatisme peut se définir comme un phénomène irrégulier selon lequel le résultat éducatif est systématiquement exagéré par rapport au résultat réel, et ce afin de répondre aux exigences ou pressions politiques (Nguyen Van Tuan, 2011). Le résultatisme, qui émane des visées extravagantes et du volontarisme des dirigeants des provinces et districts, pousse les apprenants, les enseignants et les responsables des écoles à tout faire pour avoir de bonnes performances, à partir de l'apprentissage par cœur jusqu'aux actes malhonnêtes même, tels que les fraudes dans les examens. Cette tendance maladive contribue à précipiter l'éducation dans la crise sans précédent.

Le résultatisme devient aujourd'hui très habituel et répandu dans tout le Vietnam dans tous les secteurs de la société. En 2014, le Premier ministre a dévoilé entre autre le gonflage du PNB effectué par les autorités locales et l'embellissement des rapports de l'alphabétisation[38].

Ces dernières années, les mass media a beaucoup parlé du résultatisme dans l'éducation. Les enseignants et les élèves, les écoles et les familles, ont eu des manifestations oralisées contre ce phénomène négatif. Toutefois, selon les considérations des spécialistes, il semble que tout le monde est en train de contribuer ensemble à la gravité de cette épidémie, comme l'a dit un enseignant dans ce paragraphe :

> « Alors que le MEF appelle tout le système éducatif à lutter contre le résultatisme, les rapports d'activité annuels des établissements scolaires adressés au service ou bureau de l'éducation doivent visualiser leurs performances obtenues, y compris le pourcentage de meilleurs élèves, de redoublants, de meilleurs enseignants, etc. » (Interview recueillie par Do Quyen, 2016)[39].

Ainsi, la campagne de lutte contre le résultatisme n'est guère efficace lorsque les évaluations effectuées par les supérieurs hiérarchiques s'appuient notamment sur les chiffres figurant dans les rapports de performance. Pour embellir leur rapport d'activité, les dirigeants des écoles demandent aux enseignants d'augmenter les résultats des élèves. Grâce à cette pratique, les élèves très faibles peuvent entrer dans la classe supérieure, ce qui fait naître depuis des années le phénomène appelé ironiquement par le syntagme « se tromper de classe ».

---

[38] *Plus d'un million d'enfants n'ont jamais fréquenté l'école* est le titre d'un article publié le 12 septembre 2014 dans le journal *Pháp luật* ; et qui dénonce discrètement les rapports-fantômes des responsables des autorités locales sur l'alphabétisation (cf. http://plo.vn/giao-duc/tren-mot-trieu-tre-em-khong-di-hoc-495420.html). Or, le Ministère de l'Education et de la Formation a déclaré avoir accompli l'universalisation de l'enseignement secondaire (1er cycle) en juin 2010 (cf. http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20101028/pho-cap-trung-hoc-co-so-nhieu-bat-on/407914.html).

[39] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

L’année scolaire 2015-2016, dans les écoles rurales de Hanoï, le pourcentage des élèves à mention « très bien » est de 25% à 30%. En centre-ville, ce pourcentage est beaucoup plus élevé, de 75% à 95% (Do Quyen, 2016).

Au primaire, le résultatisme est facilement observé à travers les résultats des épreuves de production écrite en vietnamien. Le cas suivant en dit en partie :

> « Quand les examens approchent, l’enseignant assigne à ses élèves quatre ou cinq sujets. D’abord, les élèves rédigent eux-mêmes leurs compositions. Ensuite, ils les font voir à leurs parents en vue de corriger les erreurs trouvées. Enfin, ces produits sont déposés à leur enseignant. Celui-ci les corrigera encore une fois et les renverra à ses élèves pour qu’ils les apprennent par cœur. Lors des examens, les élèves ne font que réécrire ce qu’ils ont mémorisé. Il est à noter que les sujets des examens ne sont pas à l’extérieur de la révision de l’enseignant » (Nguyen Manh Ha, 2010)[40].

En outre, les examens des mathématiques restent également problématiques. Un élève de cinquième a raconté une situation qu’il a observée dans sa classe :

> « S’agissant des examens derniers, bon nombre d’élèves n’ont pas réussi les épreuves de mathématiques. Pour améliorer les résultats, l’enseignant a assigné volontiers un exercice supplémentaire qui était cependant facile, ce qui permet aux élèves d’obtenir un bonus » (Mai Chi, 2009)[41].

Au secondaire supérieur, le résultatisme est clairement manifesté à travers le taux de réussite du baccalauréat. Selon les statistiques du MEF en 2002, seulement 8,39% des bacheliers obtenaient la moyenne dans les trois disciplines (15/30) au concours d’entrée à l’université. Le résultat de 2003 était presque pareil.

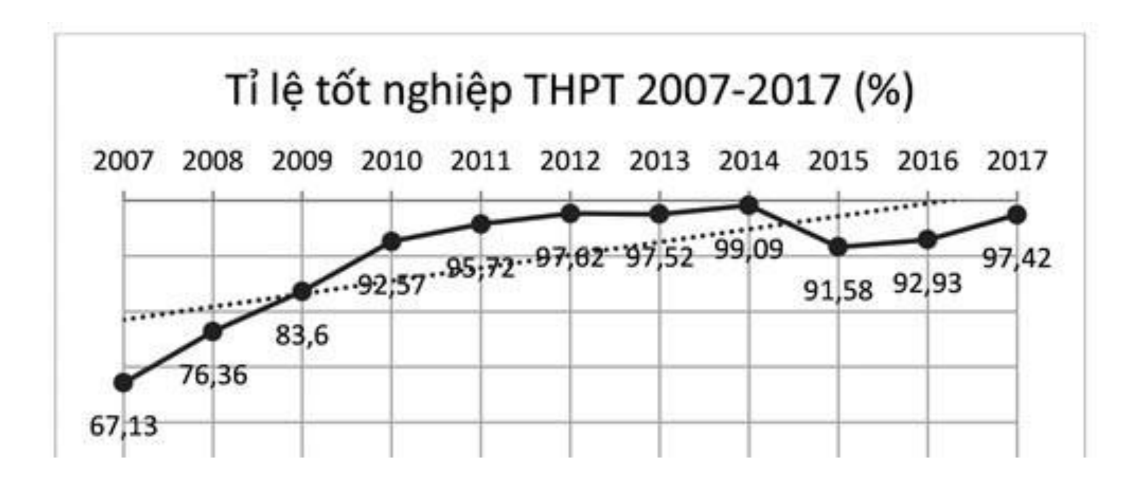
Résultats	**2002**	**2003**
Nombre des candidats	823.402	874.402
Moyenne	8,39%	8,27%
En dessous de la moyenne	86,6%	86%

Source : MEF, 2003.

Ces résultats réfutent le beau pourcentage de la réussite du baccalauréat, qui dépasse toujours 90%. Beaucoup d’écoles atteignent jusqu’à 100%. Sur le site du MEF de 2002 à 2006, le taux moyen de réussite national du baccalauréat est de 92,08%. Cela prouve que la qualité réelle de l’enseignement au secondaire est loin d’être reflétée dans le taux de réussite du baccalauréat. L’année scolaire 2006-2007 a été placée sous le mot

[40] L’original de l’énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.
[41] Idem.

d'ordre « Deux Non » : « non aux phénomènes négatifs et non au résultatisme ». Un an après la réalisation de cette campagne, les tricheries dans les examens du baccalauréat ont été réduites : seuls 67,13% des candidats sont admis à la session du baccalauréat de 2007, soit 26% de moins que les années précédentes. Cependant, ce taux de réussite national du baccalauréat n'était pas stable. A partir de 2008, il a raugmenté. L'histogramme ci-dessous révèle les chiffres surprenants :



Le taux national de réussite du baccalauréat (2007-2017)

Source : Nguyen Duc Nghia, 2018.

Comme l'indique l'histogramme, pendant sept ans de 2008 à 2014, le taux national de réussite du baccalauréat a augmenté sans cesse, de 76,36% à 99,09%. Toutefois, le taux de réussite a légèrement diminué en 2015 et en 2016, et a raugmenté en 2017. Observant ce taux de réussite, Nguyen Lan Dung a introduit sa remarque suivante :

> « Le programme, les manuels scolaires, les établissements, le corps enseignant et les élèves restent presque inchangés. Pourquoi la qualité de la formation est-elle élevée ? Ce sont en fait des résultats invraisemblables » (Kim Ngan, 2012)[42].

Face à l'augmentation irrégulière du taux de réussite du baccalauréat, et à la médiocrité des résultats du concours d'entrée à l'université, l'opinion publique doute de l'honnêteté de ce taux de réussite miraculeux et remet en question la qualité réelle de l'enseignement secondaire.

Depuis longtemps, le MEF s'appuie exclusivement sur les résultats du baccalauréat pour évaluer les compétences des établissements et du corps enseignant. Dans une certaine mesure, cette politique favorise les tricheries que font souvent les services de l'éducation et de la formation des provinces en vue d'embellir leurs résultats. Lisant

[42] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

l'énoncé suivant de Nguyen Canh Toan, ancien vice-ministre de l'éducation, nous avons découvert une histoire secrète relative au baccalauréat :

> « Il y a une quinzaine d'années, à cette époque-là, j'étais vice-ministre de l'éducation. Je me rappelle bien un directeur du service de l'éducation et de la formation d'une province qui était actif dans les luttes contre le résultatisme. Mis sous sa surveillance, l'examen du baccalauréat de sa province a été sérieusement organisé. Seuls 30-40% des candidats ont été admis. Toutefois, le Comité populaire et le Conseil populaire de la province n'ont pas consenti à ce résultat. Ils ont demandé d'augmenter le taux de réussite, ce qui montre que l'obsession des résultats et la malhonnêteté existent depuis très longtemps » (Nguyen Canh Toan, 2002)[43].

Une fois que le mensonge et la tricherie dans la société sont considérés comme des choses normales, l'expression « parler sans réaliser » devient aussi une chose normale. Le slogan « non aux actes négatifs dans l'examen » n'atteint donc pas son but.

En réalité, le résultatisme est dû non seulement au système éducatif mais encore aux volontés des autorités locales. Au Vietnam, concernant les mécanismes de gestion administrative, le Comité populaire de la ville gère directement le Service de l'éducation et de la formation (SEF) sous la direction du Comité municipale du Parti communiste, alors que le MEF agit en tant que ministère de tutelle qui s'occupe des programmes de formation. C'est pourquoi, le SEF n'hésite pas à négliger les textes directeurs du MEF s'ils ne répondent pas à l'optique du Comité populaire et du Comité municipal du Parti communiste. Or, c'est le Comité populaire et du Comité municipal du Parti communiste de la ville qui ont le pouvoir absolu de décider le poste et aussi la promotion des dirigeants du SEF. Le cas suivant, dévoilé par le journal *Vietnamnet.vn* en date du 18 juin 2011, en fera la preuve :

> Le 5 juin 2011, s'est passé un évènement notable à la ville de Can Tho : une réunion entre les responsables du SEF des onze provinces du delta du Mékong en vue de modification du barème de la littérature lors de l'examen du baccalauréat de 2011, dont l'objectif était d'embellir les résultats. Selon le nouveau barème adopté par ces personnes compétentes, les copies ont été corrigées moins rigoureusement que le barème du MEF, de telle manière que les élèves obtenaient quand même des notes s'ils écrivaient quoi que ce soit sans laisser « les feuilles blanches ». Un enseignant de littérature a révélé qu'en 2011, il y a eu seulement 73% des candidats de la province de Tien Giang ont obtenu la note de 5 points sur 10. Grâce à ce nouveau barème, 100% des candidats de la province réussissent le baccalauréat, les écoles et le SEF ont atteint leurs indices planifiés.

[43] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

En général, lorsque les cibles de réussite assignées dépassent la capacité des organes, tout le monde s'oblige à tricher. Or, le Comité populaire impose les cibles de réussite au SEF ; à son tour, le SEF les impose aux échelons inférieurs écoles – enseignants – élèves. Et alors, les élèves cherchent tous les moyens pour avoir un bon résultat d'études. Il en résulte que les enfants vietnamiens vont à l'école juste pour avoir les bonnes notes, réussir les examens et entrer dans la classe supérieure.

2.1.2. L'enseignement supérieur

Depuis longtemps, l'enseignement supérieur est considéré comme un moteur du développement économique. Au Vietnam, l'université est à la fois un centre d'études et de recherche scientifique, et un milieu éducatif consistant à former les mains-d'œuvre qualifiées. De plus, elle présente également des idées critiques et constructives au Gouvernement et coopère avec des entreprises, des agriculteurs, etc. à titre de conseillère scientifique. Ses contributions sont devenues de plus en plus importantes dans le cadre de globalisation et de l'économie des savoirs.

Comme d'autres pays, le Vietnam est doté d'une longue histoire de l'enseignement supérieur. Les Vietnamiens sont souvent fiers de leur premier établissement supérieur millénaire intitulé *Văn Miếu* (Temple de la Littérature) fondé en 1070. Toutefois, durant une longue période, les écoles vietnamiennes inspirées du modèle du Temple de la Littérature visaient essentiellement à former les mandarins au régime féodal. L'apprentissage n'avait pas alors pour objectif de découvrir de nouvelles connaissances mais de s'imprégner de dogmes au service des royaumes. L'université proprement dite est apparue au Vietnam depuis le commencement de la colonisation française en 1858. Les universités de ce temps formaient essentiellement des fonctionnaires et intellectuels. De nos jours, malgré les renouveaux effectués dans l'éducation, les établissements supérieurs vietnamiens sont encore loin d'atteindre les normes rigoureuses des universités internationales. Bon nombre de problèmes sont à résoudre dans notre enseignement supérieur, notamment la qualité de la formation.

Dans cette partie, nous porterons notre intérêt sur quatre items consistant en la quantité d'établissements supérieurs, la position des établissements supérieurs vietnamiens dans le monde, la qualité de la formation, et la quantité/qualité des titulaires du doctorat.

2.1.2.1. La quantité d'établissements supérieurs

Il nous semble que dans le monde entier, aucun pays ne crée un grand nombre de nouveaux établissements supérieurs pendant peu de temps comme au Vietnam. Selon la statistique du MEF (2017), le Vietnam a 123 universités et collégiaux en 1998 et 393

établissements en 2008. Fin 2016-2017, tout le pays a eu 450 établissements, dont 215 collégiaux et 235 universités (y compris les instituts, les universités membres mises sous la tutelle des universités régionales et nationales). Pendant une vingtaine d'années à compter de 1998, la quantité d'établissements supérieurs a énormément augmenté à environ 365%.

L'inflation des universités a inévitablement entraîné de mauvaises conséquences : à partir de 2010, plusieurs universités devaient fermer certains programmes de formation, par exemple : Université Đong Đo, Université Luong The Vinh, Université Hong Đuc, etc. D'après les spécialistes, le nombre d'établissements augmente rapidement alors que la quantité des candidats reste presque inchangée, et que la politique du MEF était de transformer des collégiaux en universités, ce qui a provoqué la pléthore du réseau d'établissements supérieurs. Pour eux, cette inflation est due, entre autres, à la corruption, car des fonctionnaires compétents ont profité de l'ouverture des universités privées pour jouir d'un bénéfice illégal. L'Université de technologie et de management Huu Nghi (UTM - Hanoï) est considérée comme un cas concret de la corruption de ce type, abordé par Vu Tho sur le journal *Thanh nien online* en date du 16 septembre 2014 :

> Selon la conclusion du Comité populaire de Hanoï en septembre 2014, l'UTM possédait huit enseignants en octobre 2013. De 2009 à 2013, elle a recruté 406 étudiants (bac+3 et bac+4), dont 139 n'ont pas répondu aux exigences du recrutement d'entrée. De 2008 à 2011, elle a offert sept filières de formation, parmi lesquelles trois filières n'ont pas eu de candidat. De 2009 à 2014, elle a formé cinq promotions d'étudiants, mais les activités de formation n'ont pas figuré de manière détaillée dans la plupart des dossiers de gestion des filières. Malgré les infractions de l'UTM, le Comité populaire de Hanoï n'a demandé qu'au MEF de pratiquer une saisie-arrêt provisoire sur le recrutement de cet établissement à compter de l'année 2014-2015, sans porter plainte contre les fonctionnaires concernés (Vu Tho, 2014).

Au Vietnam, les procédures d'ouverture d'un établissement supérieur sont assez rigoureuses. Néanmoins, plusieurs établissements privés qui ne répondent pas suffisamment au règlement général obtiennent aussi un avis favorable de la part du MEF, car ils dépensent volontiers d'une dizaine à une centaine de milliers de dollars de pot-de-vin (Vu Tho, 2014). Le pot-de-vin devient incontournable dans le dédale administratif. Plusieurs gestionnaires éducatifs savent bien que les frais « noirs » à payer pour une demande d'ouverture ne sont pas modestes. L'année 2006-2007, le forfait d'une affaire était d'environ 50-100 milliers de dollars, en fonction de la position géographique et de l'envergure des filières de l'établissement. Depuis ces dernières années, il a augmenté de 100 à 150 milliers de dollars (Minh Giang et Tran Huynh, 2011). Ce phénomène persiste encore, car le Gouvernement n'a pas pris de mesures de sanction sévères contre les individus et équipes concernés pour mettre fin à la corruption.

2.1.2.2. La position des établissements supérieurs vietnamiens dans le monde

Au niveau international, selon la dernière édition de l'*Academic Ranking of World Universities*[44] (ARWU), également appelée « classement de Shanghai », réalisée par le Centre d'étude des universités mondiales de 1er rang de l'Université Jiao Tong de Shanghai (Chine), publiée en 2018, il n'y a aucun établissement vietnamien parmi les 500 premiers.

Au niveau régional, selon le classement des 400 universités de l'Asie de QS[45] rendu public en 2018, le Vietnam compte cinq établissements universitaires figurant dans cette liste à savoir l'Université nationale de Hanoï, l'Université nationale de Hô Chi Minh-ville, l'Université polytechnique de Hanoï, l'Université de Can Tho et l'Université de Huë. D'après ce classement, le nombre de publications des chercheurs et le nombre de citations scientifiques des établissements universitaires du Vietnam ne se sont guère améliorés.

139	Vietnam National University, Hanoi	
142	Vietnam National University - Ho Chi Minh City (VNU-HCM)	
291-300	Hanoi University of Science and Technology	
301-350	Can Tho University	
351-400	Hue University	

Les 5 universités vietnamiennes répertoriées
dans le classement des 400 universités de l'Asie par QS

Source : QS Asia University Rankings, 2018

2.1.2.3. La qualité de la formation

2.1.2.3.1. Au niveau de la licence ou bac+4 (parfois 5 ou 6)

L'expansion des universités a provoqué des effets négatifs à la qualité de la formation. Les jeunes diplômés, dont les meilleurs ne sont pas confiants en eux lorsqu'ils sont confrontés à un environnement d'apprentissage international. L'éducation

[44] Cf. http://www.shanghairanking.com/ARWU2018.html
[45] Cf. https://www.topuniversities.com/university-rankings/asian-university-rankings/2018

vietnamienne ne consiste pas à exercer les étudiants à l'esprit critique et créatif, à la compétence de travail en solitaire et en coopération avec autrui. Les représentations que l'on retrouve chez ces acteurs principaux des activités d'apprentissage comprennent notamment l'apprentissage « perroquet », le psittacisme, le manque d'autonomie ou l'hésitation dans la prise de parole, etc. Tels sont les défauts des étudiants mais ils ne prennent pas conscience de leurs lacunes. Or, « le système éducatif est censé être le facteur qui n'encourage pas ses étudiants à améliorer leurs défauts » (Nguyen Van Tuan, 2011 : 49). En principe, les diplômés d'une formation doivent savoir pratiquer leur futur travail. Or, ils répondent difficilement à la demande de la société professionnelle, car ils ne sont pas dotés de compétences nécessaires à leur future carrière. La plupart des jeunes diplômés ne sont pas compétents pour exercer immédiatement leur emploi, et doivent participer à des formations de 3 à 12 mois avant l'admission officielle. Un fonctionnaire du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) s'est exprimé à ce propos :

> « Le système éducatif du Vietnam laisse encore à désirer. Le taux de diplômés satisfaisant aux critères internationaux est très modeste. En effet, si l'on s'appuie sur les normes du PNUD pour évaluer les cadres et employés vietnamiens, plusieurs d'entre eux n'atteignent pas les normes exigés » (cité par Nguyen Van Tuan, 2011 : 49).

Effectivement, les établissements vietnamiens n'ont pas formé de mains-d'œuvre qualifiées qui répondent suffisamment aux besoins et exigences du marché du travail. Le cas de figure suivant relatif au recrutement du Groupement Intel a clairement prouvé les faiblesses de la qualité de la formation dans les universités vietnamiennes :

> Selon Intel Product VN (2008), un an après avoir suivi de près de 2.000 étudiants de dernière année dans les cinq universités de technologie les plus grandes au Vietnam, la direction des ressources humaines n'est arrivée à choisir que 40 candidats compétents. La directrice de communication extérieure a expliqué que seulement 90 étudiants ont bien répondu à 60 questions sur 100 portant sur les connaissances générales dans les tests d'électricité, d'électronique et d'anglais, et que 40 étudiants ont passé un entretien d'embauche en anglais avec réussite pour participer à des formations à courte durée en Malaisie. Tel était le résultat de recrutement le plus modeste que son groupement a obtenu par rapport à des pays voisins depuis des années (Le Nguyen Minh, 2008).

Partant de la sous-estimation des capacités réelles des étudiants vietnamiens de la part des compagnies étrangères, Nguyen Van Tuan (2011) a formulé deux hypothèses suivantes :

- La qualité de la formation, qui s'entend, selon le sens le plus étroit, comme les compétences acquises pendant les années universitaires, est très modeste.

- Il existe une grande distance entre les établissements supérieurs et le marché du travail. Alors que les sociétés et entreprises se plaignent toujours du manque de ressources humaines qualifiées, les étudiants sortis des universités ne peuvent pas se charger des postes disponibles, car ils n'ont pas appris ce qui est nécessaire à leur carrière. Tel est l'un des facteurs qui contribue à la hausse du nombre de chômeurs diplômés ces dernières années.

D'après les rapports du Ministère vietnamien du Travail, jusqu'à fin 2017, dans tout le pays plus de 215.000 titulaires d'un diplôme de licence, d'ingénieur ou de master restent sans emploi. Le taux important de chômage des titulaires d'un diplôme universitaire est dû à différentes raisons, dont la qualité médiocre de la formation.

2.1.2.3.2. Au niveau de l'enseignement de master et de doctorat

L'une des orientations du développement de l'éducation vietnamienne est d'augmenter l'envergure de l'enseignement de 3e cycle, qu'on appelle *sau đại học* (littéralement : après université) (MEF, 2011). Dans la pratique, la formation de master de plusieurs universités explose en quantité. Selon les considérations des éducateurs, à l'encontre de l'augmentation importante de la quantité, la qualité de la formation de ce cycle risque de diminuer gravement. Le phénomène de poursuivre des études de 3e cycle est devenu « un mouvement » adopté par les jeunes adultes. Jusqu'en 2016-2017, tout le pays a possédé environ 105.801 étudiants de master (Xuân Duong, 2017).

Selon Nguyen Thi Binh (2012), pendant la période d'innovation commençant en 1986, la politique éducative visait à relâcher la sélectivité des concours d'entrée et à resserrer la diplômation afin d'assurer la qualité des diplômés. Pourtant, cette politique a été bientôt négligée, et les universités et collégiaux prennent en compte uniquement la sélectivité du concours d'entrée et relâchent la diplômation. Depuis 2010, cette sélectivité est aussi relâchée, surtout les universités privées et collégiaux cherchent à diminuer à tout prix leurs notes planchers (ou barres d'admission) au concours d'entrée à cause du manque d'étudiants. Cette pratique a affecté négativement la qualité de la formation, car les diplômés ne peuvent pas répondre aux exigences rigoureuses du marché du travail. Le témoignage suivant d'un masterant de la promotion 11 de l'Université des sciences sociales et humaines de HoChiMinh-ville en dit en partie :

> « Selon le règlement général, l'épreuve orale d'anglais du concours d'entrée correspond au niveau B1. En réalité, elle correspond au niveau A2. L'épreuve orale du contrôle de sortie doit correspondre au niveau C1 mais celle-ci correspond plutôt au niveau B1. Même les enseignants d'anglais avouent qu'ils hésitent à donner des sujets difficiles qui dépassent le vrai niveau de leurs étudiants » (Interview recueillie par Ha Anh, 2010).

Quant à la qualité de sortie, elle reste également problématique. Plusieurs mémoires de master et thèses de doctorat sont jonchés de copiage-collage. On peut en citer l'affaire la plus scandaleuse, qui finit par le fait que le MEF a retiré le diplôme de doctorat à Hoang Xuan Que, directeur adjoint de l'Institut de finances (Université des sciences économiques de Hanoï) selon la décision n°4674/QĐ-BGDT en date du 11 octobre 2013, car sa thèse soutenue en 2003 au Vietnam a été condamnée pour plagiat.

D'autre part, dans certaines universités telles que l'Université nationale de Hanoï, l'Université nationale de HoChiMinh-ville, l'Université de Can Tho, etc., un enseignant titulaire de doctorat peut diriger pendant une année académique environ dix mémoires de master sans tenir compte des mémoires de licence, ce qui explique partiellement la raison pour laquelle les mémoires de recherche sont moins qualifiés. La formation de master au Vietnam est alors devenue une menace contre l'éducation nationale, car le diplôme de master est distribué largement et facilement (Hoang Xuan Sinh, 2016). Chaque année, il y a des milliers d'étudiants titulaires de master sortant des universités sont encore au chômage (Nghiem Hue, 2017).

2.1.2.3.3. Le paradoxe du diplôme

Au Vietnam, il existe actuellement un paradoxe entre fonction et diplôme. Dans tous les pays du monde, une personne dotée d'une compétence professionnelle manifestée dans son ancienneté/expérience et ses diplômes, sera logiquement nommée à un poste approprié surtout dans un organe public. Cependant, les organes vietnamiens ont mis en place un processus contraire : nommer quelqu'un à un poste avant et légaliser cette nomination après (Nguyen Van Tuan, 2011). Ainsi, dans la vie professionnelle, maints cadres sont nommés à des postes supérieurs dans les organes publics sans avoir des diplômes exigés. Par conséquent, ils sont obligés de chercher les diplômes requis. Tel est un phénomène répandu dans ce pays.

Il s'ensuit donc que beaucoup de gens ont besoin de diplômes au Vietnam. « Chaque année, des milliers de personnes sont nommées à des postes d'administrateur et de gestionnaire sans avoir de diplômes exigés » (Nguyen Van Tuan, 2011 : 185)[46]. Dans certains cas, les études visant à la légalisation des postes sont encouragées par la direction. Pour illustrer davantage cette idée, un dirigeant de l'Université de Can Tho s'est exprimé :

> « Beaucoup de fonctionnaires doivent poursuivre des études de master ou doctorat en vue d'atteindre les critères exigés de leur nouveau poste auquel ils sont nommés depuis peu de temps. C'est pourquoi, apprendre pour garder son fauteuil engendre inévitablement le fameux phénomène appelé "semblant d'apprentissage

[46] L'original de l'énoncé est en vietnamien. La version française est à nous.

– obtention de vrai diplôme" qui gaspille le budget de l'Etat » (Interview recueillie par Thanh Hung, 2011).

De même, un dirigeant de l'Université Nguyen Trai a parlé des études du 3e cycle en ces termes :

« Au Vietnam, pour pouvoir être nommé chef ou chef-adjoint d'un bureau des organes publics, on doit être titulaire d'un master ou d'un doctorat. La surestimation du diplôme a donc dégradé la qualité de l'éducation vietnamienne envers les pays voisins » (Interview recueillie par Thanh Hung, 2011).

Ainsi, les organes publics demandent toujours des diplômes lors du recrutement, surtout les « beaux diplômes » sans compter les vraies compétences professionnelles et expériences des candidats. Quant aux sociétés privées, on sélectionne ses employés en s'appuyant sur la capacité de résoudre des situations concrètes. Dans plusieurs cas, les candidats sont sélectionnés sans avoir de diplôme.

L'opinion publique fait courir un adage qui met l'accent sur « descendance – relations intimes – argent », les trois conditions d'or qui assurent la réussite de la carrière. Quiconque est de la famille des grands dirigeants ou hauts fonctionnaires, ou a des relations intimes avec des personnes influentes, ou a de l'argent, aura des avantages dans la course à un bon poste. Selon le résultat d'une enquête sociologique (2010-2013) effectuée au niveau national auprès de 32.500 personnes, par l'Institut législatif vietnamien et l'Organisation mondiale pour le développement, publié à Đa Nang en date du 2 juillet 2013, plus de 50% des enquêtés expriment que les relations intimes avec les grands dirigeants et les hauts fonctionnaires sont considérées comme un atout dans la recherche d'emploi à un organe public, tel que la banque, le trésor public, le cadastre, etc. (Nguyen Dong, 2013). En outre, plus de 90% soulignent que l'argent se voit comme la clé de voûte à tous les problèmes. A titre d'exemple : pour travailler comme enseignant titulaire dans une école publique en ville, tout candidat doit dépenser quelques milliers de dollars ; pour obtenir un poste dans un organe public, les jeunes diplômés doivent payer jusqu'à des milliers de dollars, etc.

Dans la mentalité des Vietnamiens en général, on préfère travailler dans les organes publics quoique le salaire soit moins élevé que les sociétés privées. C'est parce que le travail est stable, et que l'on subit peu de pression, peut obtenir les promotions, et de ce fait changer son destin. Ainsi, dans ce pays, le pouvoir s'accompagne toujours de plusieurs privilèges. La réalité montre qu'après une vingtaine d'années de travail, une grande partie de dirigeants vietnamiens des organismes et entreprises publics sont devenus très riches.

Brièvement, en raison du besoin de diplôme, des centaines d'universités sont apparues, et la formation de master et de doctorat est effectuée massivement durant ces

dernières années dans toutes les villes, sans tenir compte des besoins réels de la société professionnelle. La qualité de la formation étant diminuée, l'opinion publique soupçonne tous les diplômes délivrés par les universités au Vietnam.

2.1.2.4. Les titulaires du doctorat : quantité *vs* qualité

D'après les données statistiques présentées en 2013 par le Ministère vietnamien des Sciences et Technologies, tout le pays a possédé environ 24.300 docteurs. Comparé avec l'année 1996, le taux moyen des docteurs augmente de 7% par an. Parmi ces docteurs, seuls 633 docteurs travaillaient dans les collégiaux, et 9.152 docteurs dans les universités et instituts. Cela signifie que 14.515 docteurs ne travaillaient pas dans les établissements supérieurs ou instituts de recherche en tant que chercheurs ou enseignants-chercheurs, mais dans les postes de hauts dirigeants. Il en est de même pour les titulaires de professeurs et professeurs associés : beaucoup ne travaillent pas dans les établissements d'enseignement supérieur, car ce titre est attribué également à des fonctionnaires travaillant dans l'administration et gestion qui n'ont pas trait à l'enseignement ou à la recherche scientifique (Pham Duy Hien, 2008). Pour preuve, tout le pays compte quelque 450 universités, instituts et collégiaux, mais seulement 672 professeurs et professeurs associés (sur le total de 10.774) travaillent dans la carrière de l'enseignement (MEF, 2013) ; certains établissements universitaires n'ont ni professeur ni professeur associé. Cette constatation a été beaucoup mentionnée lors des conférences de l'Assemblée nationale en vue d'améliorer des critères d'attribution de ces titres, mais rien n'a changé jusqu'aujourd'hui.

La médiocrité de la capacité de recherche

La pauvreté des recherches scientifiques et leur qualité médiocre constituent deux éléments qui caractérisent les faiblesses des établissements supérieurs vietnamiens (Nguyen Van Tuan, 2011). Depuis une quinzaine d'années, le Gouvernement a fait des efforts pour encourager la recherche dans les universités, mais cette politique se montre peu efficace. Les universités vietnamiennes sont alors loin d'être des centres de recherche. A ce propos, Pham Bich San, ancienne vice-présidente de l'Union des sciences et techniques du Vietnam, a introduit sa remarque suivante :

> « Le nombre de professeurs, de professeurs associés et de docteurs de notre pays est le plus élevé en Asie du Sud-Est. Toutefois, la quantité annuelle des articles parus dans les revues internationales du pays de plus de 90 millions d'habitants est égale à celle d'une université en Thaïlande » (Interview recueillie par Vu Tho, 2012).

En effet, les articles des auteurs vietnamiens parus dans les revues internationales sont très modestes. Selon la statistique recueillie par Pham Duy Hien en 2008, les deux Universités nationales de HoChiMinh-ville et de Hanoï n'ont produit qu'une cinquantaine d'articles alors que, dans la même année, l'Université de Chulalongkorn et l'Université de Mahidole en Thaïlande ont publié chacune environ 700 articles. Cette performance montre que le niveau scientifique de l'institution de recherche et d'enseignement supérieur du Vietnam n'est pas encore à la hauteur des pays voisins.

Publication des articles de recherche et de développement du Vietnam et de la Thaïlande dans les revues internationales en 2007			
Universités	**Effectif des articles (1)**	**Auteurs principaux du pays d'origine (2)**	**Taux d'autonomie 2/1**
U. de polytechnique de Hanoï	26	14	54
U. nationale de Hanoï	53	28	53
U. de pédagogie de Hanoï	27	17	63
U. nationale de HCM-ville	56	40	71
Institut national des sciences et technologies du Vietnam	98	51	52
U. de Chulalongkorn (Thaïlande)	709	569	80
U. de Mahidol (Thaïlande)	707	515	73

Source : Pham Duy Hien, 2008.

Théoriquement, si chaque professeur ou professeur associé vietnamien publie au moins un article tout au long de leur carrière, on aura plus de 10.000 articles parus dans les revues internationales. Or, le total des articles des auteurs vietnamiens publiés jusqu'en 2011 était de 1.544 articles. Ce nombre de publication est égal à 22% de la Thaïlande, 27% de la Malaisie et à 11% du Singapour (Nguyen Van Tuan, 2011).

En ce qui concerne la qualité de la recherche, un grand nombre d'articles du Vietnam ne sont parus que dans les revues à facteur d'impact peu élevé, dont certaines revues de la Corée du Sud et du Japon. La qualité modeste de la recherche est manifestée à travers la fréquence modeste de citation. Concrètement, dans le domaine des mathématiques et de la technique, environ 45% des articles du Vietnam n'ont pas été cités pendant une dizaine d'années à compter de la date de publication (Pham Duy Hien, 2008). Autrement dit, pour maintes recherches effectuées au Vietnam, soit elles n'intéressent pas les collègues-chercheurs soit elles apportent peu de valeur scientifique à leur spécialité. Selon les considérations des spécialistes, les chercheurs vietnamiens n'ont pas l'habitude de publier leurs articles dans les revues internationales : plusieurs doctorants ignorent la

publication de ce type, car leurs directeurs de thèse, eux aussi, n'ont pas d'expérience en matière de publication d'articles dans les revues scientifiques à évaluation par les pairs (angl. *peer review*).

S'agissant de l'autonomie dans la recherche, la plupart des recherches du Vietnam publiées dans les revues internationales ont été dirigés par des spécialistes étrangers, quelque 30% des projets dirigés par les auteurs vietnamiens. Bien que la coopération dans la recherche scientifique et technique soit devenue une tendance universelle, cet indice montre que les chercheurs vietnamiens dépendent énormément des chercheurs d'autres pays. Par conséquent, ils risquent de perdre leur droit d'auteur de connaissances scientifiques qui sont à l'origine du Vietnam (Nguyen Van Tuan, 2011).

Quant à l'index d'innovation, d'après la statistique établie par l'Organisation mondiale de la propriété intellectuelle (2008), le Vietnam n'a eu aucun brevet d'innovation en 2006. D'un autre côté, les statistiques effectuées par le Ministère des Sciences et Technologies en 2010 nous ont montré que durant 5 ans, de 2006 à 2010, tout le pays avait environ 200 innovations certifiées au Service de la propriété intellectuelle vietnamien et seulement 5 innovations certifiées aux Etats-Unis. Moyennement, chaque année est née une innovation, sauf en 2011. Le tableau récapitulatif ci-dessous reflète l'état des lieux de la recherche scientifique au Vietnam ces dernières années :

Index d'innovation	
Pays	**Effectif des innovations certifiées en 2006**
Corée du Sud	102,633
Chine	26,292
Singapour	995
Thaïlande	158
Malaisie	147
Philippines	76
Vietnam	0

Index d'innovation	
Pays	**Effectif des innovations certifiées de 2006 à 2010**
Singapour	2.496
Malaisie	877
Thaïlande	206
Philippines	143
Indonésie	74
Vietnam	5

Index d'innovation	
Pays	**Effectif des innovations certifiées en 2011**
Singapour	647
Malaisie	161
Thaïlande	53
Philippines	27
Indonésie	7
Brunei	1
Vietnam	0

Index d'innovation	
Pays	**Effectif des innovations certifiées en 2012 et 2013**
Malaisie	310
Thaïlande	72
Vietnam	27
Indonésie	14

Source : Organisation mondiale de la propriété intellectuelle, statistique 2013.

Selon Đam Quang Minh, ancien recteur de l'Université FPT à HoChiMinh-ville, la recherche scientifique au Vietnam laisse encore à désirer. Il s'est exprimé ainsi :

« La recherche scientifique au Vietnam à l'heure actuelle s'avère aberrante et les applications scientifiques sont également médiocres. Leurs résultats sont donc inapplicables. Sincèrement, la plupart des universitaires vietnamiens sont moins qualifiés que les collègues étrangers » (Đam Quang Minh, 2014).

Pour illustrer la qualité médiocre de la recherche, nous prenons l'histoire suivante beaucoup mentionnée dans les mass media depuis peu :

« Lors de la conférence intitulée *Orientation stratégique en matière de développement industriel au Vietnam*, organisée en septembre 2014 à Hanoï, Monsieur Shim Won Hwan – Directeur général du Groupe Samsung Electronics, a montré un réel palpable : avec 120 millions de smart-phones fabriqués annuellement par l'entreprise de Samsung à Bac Ninh, le Groupe Samsung Electronics a dressé une liste des 170 pièces détachées, et a invité les sociétés vietnamiennes à la production et à la fourniture. Or, cette commande n'a pas été satisfaite. C'est que les entreprises et usines dans le pays ne se chargent que de l'impression et de l'emballage, et que ce groupe a dû acheter des pièces dans les pays voisins tels que la Chine, la Thaïlande, l'Indonésie » (Bich Diep, 2014).

De quelques causes de la qualité médiocre des titulaires du doctorat

Premièrement, à partir de la deuxième réforme en 1956, le système éducatif vietnamien était beaucoup influencé par le modèle de l'URSS, selon lequel l'université, pour l'essentiel, mettait son intérêt sur les activités d'enseignement-apprentissage, laissant la recherche scientifique aux instituts de recherche.

Deuxièmement, après la réunification en 1975, le Gouvernement vietnamien a envoyé des centaines d'universitaires faire des études de 3e cycle dans les pays socialistes tels que l'URSS, l'Allemagne de l'Est, la Pologne, la Tchécoslovaquie. La plupart des boursiers étaient de souche communiste, et n'étaient cependant pas toujours assez compétents. Dans le contexte de coopération amicale entre les pays du camp socialiste, la majorité des doctorants vietnamiens ont fait leurs études, et obtenu le diplôme de Candidat scientifique[47], quelle que soit leur vraie compétence. Depuis 1998, ce titre a été officiellement reconnu comme le doctorat au Vietnam, et peut pleinement diriger le travail de thèse d'un doctorant. Tels sont donc les éléments qui contribuent à amoindrir au fur et à mesure la qualité de la formation de ce cycle.

Troisièmement, parmi les 24.300 docteurs en 2013, il y a bon nombre de docteurs de mauvaise qualité, qualifiés de *tiến sĩ giấy*, littéralement « docteurs papiers » – ceux qui

[47] En l'URSS et d'autres communistes de l'Est, le titre de Candidat scientifique (en russe : кандидат наук, Kandidat nauk) était un grade de l'enseignement supérieur qui précède le doctorat.

ont obtenu leur diplôme par les démarches ténébreuses. En témoignent les cas suivants qu'a soulevés les mass media depuis ces dernières années :

- Pendant neuf ans, de 1998 à 2007, l'Université polytechnique de Hanoï « a serré la main » à Southern California University qu'on taxe d'université bidon, pour offrir des formations doctorales au Vietnam. Pour obtenir le diplôme de doctorat de cet établissement, les doctorants, exempts de rédiger la thèse, n'ont qu'à suivre certaines séances de télé-conférence et à payer de 30.000 à 65.000 usd en fonction des filières.
- Pendant deux ans, de 2010 à 2011, en collaboration avec Irvine University à Californie et Adam International University à Georgia, l'Université nationale de Hanoï a recruté au total 800 étudiants en formation de master et 200 en formation de doctorat. Or, tels sont deux des 22 établissements bidons dénoncés par Mark A. Ashwill (2012).
- Les établissements supérieurs philippins, tels que Tarlac State University, Ifugao State University, Nueva Ecija University of Science and Technology, Bulacan State University, proposent chacun des formations à distance très faciles pour l'obtention du diplôme de doctorat.
- Selon la presse du 26 juin 2010, Monsieur Nguyen Ngoc An, directeur du Service de la Culture et du Sport de la province de Phu Tho, a obtenu un diplôme de doctorat délivré par une université américaine quoiqu'il ne parle pas anglais et qu'il ne poursuive pas de cours à la faculté. D'après ses explications, il a dépensé environ 17.000 dollars pour un séjour de deux semaines à Hawaï en vue de récupérer son diplôme délivré par South Pacific University, une université officiellement fermée par le tribunal d'Hawaï depuis 2003. Il est notable que la somme de 17.000 dollars a été prise en charge par la province de Phu Tho.

Bien des grands dirigeants et hauts fonctionnaires des organismes publics poursuivent nominalement leurs études supérieures pour officialiser le diplôme qu'on troque avec eux, ce pour garder leur fauteuil, et pour obtenir des promotions. Cette fraude se fait avec la complicité des universités pour motifs politique, relationnel ou notamment lucratif. D'où vient de plus en plus régulièrement le phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme ».

2.2. La dégradation des valeurs socio-morales

Sur le plan social, les spécialistes font remarquer la dégradation des valeurs et normes éthiques. Dans cette partie, nous mettrons l'accent sur les aspects suivants : la faillite du modèle soviétique de gestion sociale et de production, la corruption dans la société, la perversité dans l'éducation et la mentalité des gens.

2.2.1. La faillite du modèle soviétique de gestion et de production et ses retombées sociales

Le processus d'innovation au Vietnam débute en 1986. Sorti des guerres et plongé dans une crise sans précédent, le Vietnam souhaitait pousser rapidement la croissance économique pour éviter des pénuries générales qui menaçaient le pays, et partant, pour sauver le régime qui est fondé sur la force militaire. Dans l'optique de l'innovation exclusivement économique visée en faveur de la stabilisation du régime politique, à partir de 1991, le Gouvernement a fait de tout son mieux pour appeler les investissements étrangers. Cette politique d'ouverture a favorisé prioritairement le développement de l'économie nationale, et passé sous silence d'autres aspects sociaux. Mis en marge de toute activité relative aux questions publiques, les gens n'avaient qu'une voie assez sécurisante : gagner de l'argent, souvent de manière malhonnête. La structure de la société était également modifiée avec la diversité des groupes sociaux. La tentation de l'argent et l'éruption de l'individualisme farouche ont stimulé la pensée de jouissance et même la soif de richesse d'une grande partie du peuple. D'après les spécialistes, le processus de renouveau a engendré une nouvelle classe appelée « capitaliste rouge » – les hauts dirigeants du Parti communiste qui raflent pour eux-mêmes des biens publics.

Dans son livre *The New Classe* (1974), en analysant le système communiste, Milovan Djilas a commenté qu'après avoir maîtrisé le pouvoir, le Parti communiste est devenu une nouvelle classe avec ses propres lois.

> « Cette nouvelle classe a maîtrisé son pouvoir, ses privilèges, son idéologie et ses propres lois en s'appuyant sur une sorte de propriété particulière – la propriété collective, qui a droit à la gestion et distribution au nom de l'État et de la société » (Djilas M., 1974 : 45).

L'auteur signale que « ce qui est dit la propriété collective est en fait une voûte extérieure en vue de masquer le droit de propriété des autorités du Gouvernement » (Djilas M., 1974 : 45). Pour lui, pendant les guerres, l'adhésion d'un individu quelconque au Parti signifie le sacrifice ; devenir communiste se voit comme l'une des récompenses précieuses. Toutefois, lorsque le pouvoir du Parti est consolidé, une personne appelée communiste est celle qui fait partie d'une nouvelle classe étroitement liée à divers privilèges (Djilas M., 1974), car cette association a une autorité absolue en matière de gestion, d'exploitation et

de contrôle de distribution des ressources rarissimes. Ainsi, les autorités vietnamiennes ont toujours de bonnes conditions pour privilégier leurs liens de parenté (Abuza Z., 2001, pp.75-130). Le cas suivant de Tran Van Truyen est considéré comme une preuve concrète :

> Selon le journal *VNExpress* du 21 novembre 2014, Tran Van Truyen – ancien Chef du Comité gouvernemental d'Inspection, a été fouillé par la police pour motif de corruption lorsque sa femme, ses enfants et lui possèdent en propriété beaucoup de maisons et de terrains.

Dans une lettre adressée au Comité central du Parti communiste du Vietnam en mai 1997, Nguyen Thanh Giang, un intellectuel dissident célèbre, a écrit :

> « Si une société ne s'appuie pas sur l'ouverture et l'honnêteté, la confiance sera gravement détruite, la malhonnêteté et la malpropreté s'étendront largement, allant du domaine économique à l'éducation, la médecine, etc. Dans notre pays, il n'existe plus la classe ouvrière agricole mais une nouvelle classe capitaliste rouge qui devient riche grâce à la contrebande et la corruption. Cette classe se compose de hauts fonctionnaires du Parti communiste dans tous les domaines. Gagnant de l'argent aisément, ils mènent une vie noble, décadente et immorale. La corruption au Vietnam n'est pas un produit secondaire d'une économie orientée par le marché mais plutôt une conséquence inévitable d'un régime étroitement lié à divers privilèges immatériels et matériels » (Nguyen Thanh Giang, 1998).

Selon les spécialistes, les pouvoirs étant centralisés dans les organes suprêmes du Parti, les dirigeants communistes deviennent une classe dominante de la société. De plus, une grande partie de hauts dirigeants gèrent les ressources matérielles de l'État, ce qui conditionne l'éruption de l'individualisme et du pragmatisme sauvage (Résolution n°12 du XIe Congrès du Parti, 2011). Les communications de masse et la transparence dans les activités relatives aux intérêts des citoyens, à la gestion budgétaire de l'État, à la gestion des fonctionnaires… laissent encore à désirer. De là proviennent de mauvaises conséquences inéluctables telles que le grand écart entre la richesse et la pauvreté, l'inégalité importante, la corruption économique, etc. Dans bien des cas, les individus et compagnies ont dépensé de l'argent pour stipendier des fonctionnaires compétents, corrompre les autorités locales et même centrales, ce qui a contribué à bouleverser toutes les valeurs socio-morales et à engendrer des menaces déstabilisatrices de la société.

2.2.2. La corruption dans la société

D'après *Policy and Economic Research Council* – PERC, le Vietnam est classé troisième parmi les pays asiatiques corrompus en 1998 (Richardson J. J., 2000). En 2017, selon *Transparency International*, ce pays a obtenu 35 points sur 100 de l'indice de

transparence et était classé à la 107e position parmi 180 pays enquêtés. Depuis plus d'une vingtaine d'années, la presse et la télévision ont dévoilé des centaines de corruption relatives aux grands dirigeants de l'État. Dans la Résolution n°12-NQ/TW du XIe Congrès du Parti communiste vietnamien en 2011, le Parti a souligné qu'un grand nombre des communistes, dont les grands dirigeants et les hauts fonctionnaires se dégradent en matière d'idéologie politique, sombrent dans l'individualisme farouche, courent après de l'argent, etc. A titre d'illustration, on peut citer le projet *Autoroute de l'Ouest-Est* qui a fait l'objet d'un procès en 2010 :

> Le projet *Autoroute de l'Ouest-Est* est doté d'un investissement d'environ 416 millions de dollars, dont 266 millions de dollars du budget de l'Aide Publique au Développement (APD) de la banque japonaise de coopération internationale. Selon les informations révélées par un journal japonais, quatre employés de ce pays ont transmis à Huynh Ngoc Si – un haut dirigeant à HoChiMinh-ville, une somme de 820.000 usd de pot-de-vin en vue de gagner ce projet. S'agissant de cette somme, ce fonctionnaire a empoché lui-même 262.000 usd (Nghia Nhan, 2010).

Un deuxième cas : la corruption dans *Project Management Unit 18 (PMU18)* dévoilée sur le site *Thanh tra Chính phủ* [Inspection gouvernementale] en date du 28 juin 2007, a également attiré l'intérêt du pays et de la communauté internationale, car elle concerne quelques hauts fonctionnaires aux postes de vice-ministre et supérieur.

> La PMU18 gère les activités de construction, de maintenance de routes et des travaux sur l'autoroute n°18. Pendant la période 1998-2005, abusant du pouvoir assigné, Bui Tien Dung – Directeur général de la PMU, a corrompu une somme de sept millions de dollars du budget de l'APD et du pourboire (5-15%) de multiples projets prioritairement assignés à des entrepreneurs. Il est remarquable dans cette affaire que Đao Đinh Binh – ministre du transport a dû démissionner et Nguyen Viet Tien – vice-ministre a été condamné pour obtention du pot-de-vin.

> Un troisième cas : fin 2017, Phan Van Anh Vu, 43 ans, homme d'affaires vietnamien dans l'immobilier, la banque et la finance, a été arrêté et mis en prison pour une durée de neuf ans à cause de l'évasion fiscale, du versement des grands pots-de-vin, etc. Le total des dégâts qu'il a provoqués au budget de l'Etat a été estimé à des milliards de vnd (≈ des millions de dollars). Dans cette affaire, des dizaines de grands dirigeants et de hauts fonctionnaires au niveau local et central ont été également mis en prison.

Tels sont juste quelques cas tapageurs parmi d'innombrables manœuvres malhonnêtes dévoilées par les mass media ces dernières années. S'agissant de l'invasion de

la corruption dans la société, Monsieur Le Van Lan – vice-président du Comité national de lutte contre la corruption a émis son opinion suivante :

> « Il y a une vingtaine d'années, la corruption résidait essentiellement dans le domaine économique et dans les organes législatifs (police, tribunal, parquet). Actuellement, elle s'étend à l'éducation, à la médecine, aux politiques sociales, etc. Elle est effectuée non seulement par les autorités, les commerçants mais encore les employés et fonctionnaires ordinaires dans les organes publics, par exemple : policiers, douaniers, médecins… » (Le Van Lan sur le journal VNExpress du 11 septembre 2012).

En 2013, une enquête menée sur l'efficacité du ménagement et de l'administration publique au niveau provincial, par le Programme des Nations Unies pour le Développement, a indiqué que les petites corruptions de toute sorte sont très répandues dans ce pays. Concrètement : presque 31% parmi 13.600 personnes interrogées ont attesté les pots-de-vin dans les services de la santé publique ; 29% ont eu recours aux « enveloppes » pour obtenir un poste dans un organe public et 21% pour une attestation de propriété foncière ; 17% des enquêtés ont révélé qu'ils ont donné des « enveloppes » à des enseignants pour qu'ils s'occupent mieux de leurs enfants, etc.

Ainsi, la corruption au Vietnam est devenue universelle dans tous les domaines, même dans les organes de lutte contre la corruption. Monsieur Thang Van Phuc – vice-président du Ministère de l'Intérieur, a formulé son point de vue suivant pour expliquer ce phénomène :

> « Le revenu modeste des employés et fonctionnaires ordinaires dans les organes publics ne répond pas suffisamment aux besoins vitaux. Par conséquent, on cherche à harceler les commerçants, les sociétés privées et les gens pour obtenir des enveloppes » (Interview recueillie par Thu Hang, 2016).

A l'heure actuelle, bien que la loi de la dénonciation soit mise en exécution à partir du 1er juillet 2012, la plupart des gens n'osent pas dénoncer les fonctionnaires malfaiteurs, car ils ne croient pas à l'efficacité de cette mesure. De plus, on connait plusieurs cas où les dénonciateurs ont rencontré de mauvaises conséquences : les autorités locales n'ont pas pu protéger les militants de l'anti-corruption contre les risques inattendus. A titre d'exemple, ci-dessous sont les trois cas de figure qui ont fait couler beaucoup d'encre de la presse ces derniers temps :

- D'après le journal *thanhnien.vn* du 13 août 2008, certains journalistes ont découvert une grave affaire de corruption appelée PMU 18 (Project Management Unit) en 2006. Cette affaire a provoqué la démission du plus haut dirigeant du Ministère du Transport. Cependant, Nguyen Viet Chien et Ho Van Hai – deux des journalistes très actifs dans cette affaire, ont été arrêtés en 2008 et les rédacteurs

en chef d'un bon nombre de journaux ont été licenciés. Selon les spécialistes, cet état des choses a adressé un « signal explicite » aux journalistes qui aiment découvrir la vérité.

- Le deuxième cas : selon le journal *vietnamnet.vn* du 7 juin 2011, Tran Van Giap – une des 18 personnes récompensées par le service anti-corruption grâce aux résultats remarquables dans la campagne de dénonciation de la corruption, a dû appeler au secours aux autorités locales à maintes reprises à cause de la vengeance très violente de la part des familles des accusés concernés.
- Le troisième cas de figure relatif à une femme très courageuse dans la lutte contre la corruption au Vietnam. Selon le journal *tienphong.vn* du 19 septembre 2007, un groupe de personnes inconnues ont mis devant chez elle une couronne de fleurs funéraires en vue de la menacer de mort si elle continue ses activités de dénonciation. En outre, durant des années, elle a également reçu plusieurs coups de téléphone anonymes pleins de menaces dangereuses. C'est pourquoi, elle n'ose jamais sortir toute seule dans la rue.

Chaque année, bon nombre de mesures de lutte contre la corruption figurant dans les rapports des organes compétents adressés à l'Assemblée nationale, ne sont guère efficaces. Or, aucun haut dirigeant du Parti ne peut promettre de supprimer ce fléau national dans un délai envisagé. Par conséquent, chaque fois que les projets nationaux sont rendus publics, tout le monde pense aussitôt au privilège excessif d'un groupe des personnes concernées, aux enveloppes de pot-de-vin et la corruption (Thu Hang, 2016). La corruption rend donc la société vietnamienne dramatique en provoquant le bouleversement des valeurs socio-morales, l'insensibilité importante et surtout la perte de confiance de la part des gens envers le Gouvernement et le Parti communiste.

2.2.3. La perversité dans l'éducation

En principe, l'école est considérée comme un milieu éducatif idéal où les enfants apprennent les belles leçons de personnalité à côté des connaissances académiques. Toutefois, il y apparaît aujourd'hui beaucoup de comportements pervers de toute sorte, surtout celles qui sont liées à l'argent. Le rapport de Transparency International publié le 1er octobre 2011 a donné quelques chiffres marquants :

> « 49% des Vietnamiens affirment qu'il y a la corruption dans l'éducation ou que la corruption est importante. L'indice de corruption est de 3,4 points sur 5 [5 est la note maximale]. Les Vietnamiens prennent conscience de la corruption dans l'éducation plus que certains pays voisins, par exemple : Vietnam (3,4/5), Thaïlande (3,1/5), Philippines (2,8/5) et Cambodge (2,6/5) ».

D’un autre côté, lors d’un forum portant sur la lutte contre la corruption, organisé en 2011 en coopération avec l’Ambassade d’Angleterre au Vietnam, par le Comité gouvernemental d’inspection et le Comité national de lutte contre la corruption, les spécialistes ont identifié les représentations de la corruption dans l’éducation telles que le pot-de-vin au début des cycles et le coût excessif des droits de scolarité.

2.2.3.1. Le pot-de-vin au début des cycles

A l’heure actuelle, au Vietnam, pour obtenir une place dans une bonne école, un pot-de-vin est très répandu, surtout dans les grandes villes où les besoins d’apprentissage des citoyens sont de plus en plus élevés (Nguyen thi Lan, 2014). Ainsi, chaque année, lors de l’inscription de scolarité au début des cycles, les parents d’élèves doivent payer des sommes importantes pour inscrire leurs enfants dans une école ou classe d’élite. Apparaissent dans tous les cycles, du primaire à l’enseignement supérieur, les actes ténébreux. D’après le rapport de Transparency International en 2013 sur la corruption dans l’éducation, « à partir de 2011, au Vietnam, les parents ont dépensé environ 3.000 usd pour inscrire leurs enfants dans une école primaire réputée, de 300 à 800 usd pour une autre un peu moins connue » (Chow S. & Đao thị Nga, 2013 : 61).

Une enquête aléatoire menée en 2010 par le Comité gouvernemental d’inspection dans trois grandes villes Hanoï, Da Nang et HoChiMinh-ville, a révélé un résultat remarquable : « plus de 71% des parents d’élèves conçoivent que la dépense d’une somme pour une place à une école d’élite est chose normale » (Mai Lan, 2010).

L’année 2006-2007 a été placée sous le mot d’ordre *Non aux phénomènes négatifs* y compris la corruption et le pot-de-vin. Pourtant, selon les considérations des éducateurs, la réalisation de cette campagne n’était guère efficace dans les écoles. Le cas de Đo Viet Khoa, 44 ans, enseignant de mathématiques d’une commune rurale près de Hanoï, est une preuve concrète : il a été boycotté par ses collègues après avoir accusé l’obtention des pots-de-vin d’un bon nombre d’enseignants lors de l’examen du baccalauréat de 2006. Bien qu’il obtienne des compliments du Premier ministre, il a été obligé de quitter son école pour aller loin de sa maison.

La corruption apparaît également dans l’enseignement supérieur. En témoigne une affaire effectuée par les dirigeants du Centre d’éducation permanente de la province de Thanh Hoa, qu’a abordée le journal *VNExpress* en date du 13 août 2014 :

> En juin 2013, lors de la révision préparée au concours d’entrée à la formation de master à l’Université de sciences économiques de Hanoï, organisée par le Centre d’éducation permanente de la province de Thanh Hoa, dont les dirigeants du Service de scolarité ont suggéré aux candidats d’ajouter un supplément de 27 millions de vnd par personne (≈ 1.200 usd) pour motif « frais contre l’échec ». Il y

> avait 40 personnes qui ont participé à cette affaire. [...] Il est à noter que 29 personnes parmi ces 40 sont dirigeants et fonctionnaires des organes publics de la province de Thanh Hoa (Le Hoang, 2014).

Lors d'un forum organisé en 2012 et portant sur la lutte contre la corruption, les spécialistes ont qualifié la corruption dans l'éducation de « faits divers », car les dégâts matériaux ne sont pas grands. Néanmoins, acheter une place à une école d'élite, verser un pot-de-vin pour obtenir un bon résultat des études, payer cher pour acheter les diplômes, etc. nuisent à la société (Bui Tran Phuong, 2012). Ce phénomène sera d'autant plus dangereux que les gens ne pensent pas qu'ils contribuent à la corruption. Depuis ces dernières années, le MEF a pris des mesures pour lutter contre la corruption dans l'éducation mais le résultat reste modeste, car ces mesures s'avèrent peu réalistes.

La corruption dans l'éducation amène de mauvaises conséquences : les apprenants défavorisés risquent d'abandonner l'école, la qualité de la formation diminue, la distance entre la richesse et la pauvreté augmente, la société devient malsaine car elle ne s'appuie plus sur les compétences mais sur les tricheries. La corruption fait sombrer donc les valeurs de civilité et de personnalité de jeunes générations. Comme l'a dit Dang Canh Khanh, ancien directeur de l'Institut de recherche pour le développement social des jeunes :

> « De nos jours, la plupart des Vietnamiens pensent que l'honnêteté rime avec les inconvénients et qu'une personne honnête est considérée comme une bête » (Dang Canh Khanh, 2011).

Les résultats d'une enquête publiés le 8 août 2011 sur « l'Intégrité chez les jeunes vietnamiens », auprès de 1.022 personnes âgées de 15 à 30 ans et 524 âgées de plus de 30 ans dans onze provinces du pays, menée par l'Association pour la transparence et l'Institut de recherche et de développement social pour communauté, ont identifié les signes visibles d'une épidémie dans la société vietnamienne d'aujourd'hui : « l'argent domine l'intégrité » (Towards Transparency, 2011). Au niveau de la prise de conscience, 95% des jeunes enquêtés ont répondu que l'intégrité est plus importante que la richesse, mais du côté de la pratique, 40% choisissent volontiers de verser un pot-de-vin si cette opération est utile pour eux-mêmes. D'après les avis des enquêtés, la dénonciation de la corruption n'est pas à leur responsabilité, car ils savent bien d'une part que les mauvaises conséquences les attendent évidemment, et d'autre part que le système juridique vietnamien n'est pas compétent.

2.2.3.2. Le coût excessif des droits de scolarité

Le coût excessif des droits de scolarit appliqué dans les grandes villes a été décelé depuis quelques années et a provoqué le mécontentement de la communauté. Selon le rapport du MEF (2013), dès le début de l'année, la direction des écoles exigent des droits

supplémentaires au nom des associations telles que l'union pour élèves défavorisés, l'union de solidarité, l'union des parents d'élèves, etc.

Le journal *Vietnamnet* du 24 août 2018 a publié un article sur le montant excessif des droits de scolarité au début de l'année scolaire, selon lequel plusieurs écoles maternelles, écoles primaires et collèges de la province de Thanh Hoa ont exigé des droits suppléments illégaux.

Sur le journal *Đời sống & Pháp luật* du 4 septembre 2018, un article a révélé un fait suivant : au seuil de la rentrée scolaire 2018-2019, l'école primaire Son Dong – Hanoï a proposé aux parents d'élèves de payer des sommes importantes pour les droits suppléments, tels que les cours d'anglais intensifs, les cours d'été, le service sanitaire, etc.

2.2.4. La mentalité des gens

Depuis quelques décennies, la soif de richesse s'est étendue rapidement dans ce pays, des personnes âgées aux jeunes enfants. Les majeurs acceptent volontiers d'effectuer des affaires aventurées, même frauduleuses, pour gagner de l'argent. Les mineurs rêvent d'exercer les métiers qui pourraient faire fortune ou parvenir à la célébrité dans peu de temps tout comme chanteurs, acteurs ou mannequins. C'est pourquoi, pas mal de jeunes adultes courent après de l'argent, tellement qu'ils sont prêts à devenir un jour « call-boys » ou « call-girls ». Les intellectuels, eux non plus, ne se passent pas du désir de richesse.

Cet amour pour de l'argent provoque une crise des relations humaines qui est représentée par la misanthropie, l'apathie et l'égoïsme. Pour preuve, depuis ces dernières années, les violences corporelles et verbales augmentent excessivement, même au milieu des filles. Ne sont pas rares les cas des jeunes mal éduqués issus des familles riches, ou ceux des délinquants et victimes qui sont membres d'une même famille. De même, beaucoup de batailles entre élèves, beaucoup de violences corporelles entre élèves – enseignants et entre enseignants se sont passées dans l'école et en dehors de l'école[48]. Dans la société, plusieurs jeunes adoptent le snobisme, provoquent des bagarres, ou se font même des groupes de gangsters. Très fréquente est la tendance à régler les conflits de manière plus ou moins violente, sans avoir recours à l'intervention des organismes compétents : dans plusieurs cas de vols, les voleurs ont été violemment battus, voire à mort ; certains ont filmé, ont pris des photos, et puis les ont postées, souvent avec

[48] Un court métrage de 23 secondes publié sur plusieurs journaux du 18 février 2017 a relaté une violence corporelle entre maître-élèves dans un lycée. Dans ce clip vidéo, un enseignant de maths et une lycéenne, qui tenaient chacun un cahier, se sont donnés successivement des gifles. Cf. http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/thay-giao-va-nu-sinh-cap-3-o-mien-tay-danh-nhau-giua-lop-3542951.html.

Sont nombreux les clips vidéo diffusé sur Internet relatant des scènes violentes entre les lycéennes. Il est à noter que plusieurs lycéens se contentaient de regarder les bagarres, sans intervenir. Personne ne les a arrêtées, certains les ont même acclamées. Cf. http://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/2-nu-sinh-lao-vao-danh-toi-tap-ban-o-giua-duong-20161006233144515.htm

jubilation, sur Internet. Généralement, dans une certaine mesure, chacun subit sa propre dégradation de sa personnalité. Face à ce phénomène, Madame Nguyen Thi Doan, ancienne vice-présidente du Vietnam a confié comme suit :

> « La société civile de ces dernières années s'avère complexe, et les valeurs morales ont gravement diminué dans tous les domaines y compris la médecine et l'éducation. Le manque d'égalité et de transparence dans les politiques gouvernementales ont progressivement enlevé la confiance de la part des gens envers l'Etat et même le Parti communiste » (Nguyen Thi Doan, 2013).

D'autre part, selon cette vice-présidente, la dégradation des valeurs socio-morales apparue chez les jeunes adultes est due d'une part au manque d'éducation morale de la part de l'école, de la famille et aussi de la société ; et d'autre part au manque de sévérité de la mise en exécution du système juridique, surtout à l'aliénation de bon nombre de fonctionnaires communistes. Or, les rapports annuels du Gouvernement soulignent toujours que la situation socio-politique est stabilisée. D'après Madame Nguyen Thi Quyet Tam (2016), présidente du Conseil populaire de HoChiMinh-ville, ces évaluations sont vraies mais assez générales ; elles n'ont pas suffisamment reflété les éléments déstabilisateurs résidant au sein de la société.

2.3. En guise de conclusion

Une esquisse des états des lieux de l'éducation vietnamienne dressée en une quarantaine de pages nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur les faiblesses et lacunes du système éducatif de ce pays. Etant donné le bon nombre d'éléments présentés dans ce chapitre, il nous convient, en guise de conclusion, de résumer les composantes d'une éducation de la crise.

Dimension pédagogique

Dans l'enseignement général, les manuels scolaires édités par le MEF faisant loi, toutes les activités formantes à l'école doivent se soumettre à cette contrainte institutionnelle : suivre strictement ce document officiel. Cette optique engendre inéluctablement le conformisme et l'esprit de cliché. C'est par manque d'autonomie et de liberté académique que l'enseignant a peu de contrôle sur l'enseignement, et que l'élève a peu de contrôle sur l'apprentissage. Malgré les réformes et renouveaux en éducation à travers les époques, la qualité des manuels s'avère encore problématique. Dans ce cycle de formation, l'enseignement est axé sur les connaissances livresques afin de répondre aux contrôles et examens au détriment de la mise en pratique, de l'assimilation de l'apprenant et aussi de son engagement cognitif à la leçon. Cette activité se fait principalement sur la

base de la pédagogie traditionnelle, dont la « méthode » de lecture-copie est la plus mise en œuvre. Les pratiques d'évaluation consistent à valoriser les compétences de base, à savoir écouter – comprendre – répéter – imiter. Durant les douze années scolaires, l'élève se familarise avec la mémorisation, l'apprentissage par cœur et le psittacisme, d'où viennent les habitudes d'apprentissage passif. Autrement dit, l'enseignement et les évaluations ne visent pas à entraîner l'enfant au travail de réflexion et d'approfondissement ni aux compétences nécessaires aux études supérieures. Du côté de l'enseignant, la qualité du corps enseignant s'avère médiocre d'une part, et les conditions de travail sont également lamentables d'autre part. Ainsi, le salaire modeste, la pression du travail, la surcharge des tâches, la privation des droits professoraux et le non-respect de la part de la société encouragent difficilement le prétendu « ingénieur de l'âme » à s'investir dans l'enseignement. En outre, la montée progressive des phénomènes négatifs tels que la scolarisation fallacieuse, le résultatisme, contribue pour une part importante à affaiblir la qualité de la formation.

Dans l'enseignement supérieur, l'inflation des universités, l'augmentation excessive de l'envergure de la formation, l'écart important entre la formation et son application dans le monde du travail, etc. caractérisent ce cycle. La qualité de la formation est tellement décriée que l'opinion publique soupçonne tous les diplômes délivrés par les universités vietnamiennes : la plupart des jeunes diplômés ne peuvent pas exercer leur emploi immédiatement, car ils n'ont pas appris ce qui est nécessaire à leur future profession. Ils sont obligés de participer à des formations de 3 à 12 mois organisées par les employeurs avant l'admission officielle. Par ailleurs, la recherche scientifique reste problématique au niveau de quantité et de qualité des publications dans les revues réputées. Cette faille est due entre autres à la mauvaise qualité de bon nombre de docteurs.

Dimension sociale

Dans ce pays, de plus en plus de valeurs et de normes socio-morales sont en décadence, en faveur des vices tels que le pragmatisme farouche, la soif insatiable de la richesse, le snobisme, la violence. Particulièrement, on y voit bon nombre de dirigeants et fonctionnaires communistes de tous les échelons s'avilir à cause de la corruption de toute sorte et le détournement de fonds publics. En principe, l'école est censée être le dernier bastion de l'intégrité. Or elle n'y tient plus : le versement des pots-de-vin pour obtenir une place dans une bonne école, de bonnes notes ou un diplôme est une pratique habituelle, du primaire à l'université. Il en résulte que le Vietnam d'aujourd'hui tombe dans une société anomique : le bien et le mal, le vrai et le faux, le juste et l'injuste se mélangent.

CHAPITRE III : CONSTRUCTION DE LA PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'histoire montre que partout dans le monde, l'éducation joue toujours un rôle important dans la construction et le développement des pays. L'Antiquité connaît une longue époque de formation et d'évolution incessante des conceptions éducatives, partant de la pédagogie de l'autorité à la pédagogie démocratique axée sur l'activité des élèves. De nos jours, plusieurs nouvelles méthodes ont été élaborées afin de répondre à une éducation moderne. Au Vietnam, ces dernières années, la réforme de l'éducation est prise en compte comme un axe prioritaire, où l'autonomie dans l'apprentissage est devenue un des mots-clés dans les discours sur la réforme pédagogique. Elle joue un rôle particulièrement important dans les études supérieures, surtout depuis que les universités mettent en application le système de formation par crédits capitalisables. Pour favoriser cette autonomie, de son côté, l'Université de Can Tho (UCT) préconise à ses enseignants d'utiliser de nouvelles méthodes, dont les méthodes appelées actives. D'après G. Palmade (2005), la pédagogie active désigne les méthodes d'enseignement visant à développer le dynamisme, l'autonomie et la créativité de l'apprenant. Elle s'intéresse particulièrement aux activités cognitives, au développement de l'activité de l'esprit chez l'apprenant, et vise à rendre les élèves plus motivés. Toutefois, après des années de mise en œuvre de cette pédagogie, à compter de 2007, la réalité du terrain montre que certains étudiants s'engagent activement dans leurs études, et que d'autres s'y engagent moins, voire pas du tout. De plus, la plupart des étudiants entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or, celle-ci décroît au fil des ans, et le non-engagement tend à augmenter progressivement. Il est incontestable que cette posture va à l'encontre de la pédagogie active et empêche le renouveau pédagogique lancé par le Ministère de l'Education et de la Formation.

En effet, le non-engagement de l'étudiant se constate à travers certaines manifestations observables au sein des séances en classe. Concrètement, l'étudiant ne fait pas appel à des stratégies d'apprentissage efficaces, telles que la lecture préparatoire aux cours, la prise de notes, la création des tableaux (résumé, comparaison, synthèse) ou schémas pour accomplir ce que l'enseignant lui demande. Au contraire, il adopte des stratégies d'évitement de façon régulière, à savoir rester coi aux questions de l'enseignant,

poser des questions inutiles, faire répéter l'enseignant pour gagner du temps, convaincre l'enseignant de retarder le moment où l'étudiant devra accomplir sa tâche, ou de laisser tomber tel ou tel genre d'activité proposée, etc. En outre, le non-engagement de l'étudiant s'observe également par son travail en individuel : certains jeunes hésitent, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. D'autres étudiants ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible, à apprendre par cœur, à recourir au « copier-coller », ou à exécuter une seule des activités proposées, et cela leur suffira.

Partant du fait observable du terrain, nous aimerions effectuer une étude portant sur la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant dans toutes les activités de formation (apprentissage en classe et travail en individuel). Pour ce faire, nous élaborerons un cadre théorique qui se composera de quatre parties suivantes :

- **Le champ notionnel de la motivation :** cette partie consistera à étudier certaines notions de la motivation afin d'obtenir une vue globale de ce terme.

- **La motivation et la réussite scolaire :** nous mettrons l'accent sur la relation réciproque entre la motivation et la réussite dans l'enseignement-apprentissage.

- **La motivation en contexte scolaire :** nous présenterons les définitions de la motivation d'apprentissage, puis préciserons ses sources, ses manifestations, et ses conditions requises qui permettront d'évaluer le niveau de motivation chez un apprenant.

- **L'impact des facteurs externes sur la motivation d'apprentissage :** selon les spécialistes, la motivation d'apprentissage est un phénomène intrinsèque à l'apprenant, elle est cependant influencée par des facteurs externes. Dans cette section, nous prendrons le temps de mettre en relief certains des facteurs relatifs à la classe, à l'école, à la vie personnelle de l'apprenant, et à la société, qui seront classés en fonction de deux groupes de critères pédagogiques et sociaux. L'objectif est d'examiner si et jusqu'à quel point la motivation d'apprentissage est influencée par ces facteurs externes souvent négligés.

En général, la revue de littérature nous permettra de préciser l'importance de la motivation dans l'apprentissage, les critères d'identification des niveaux d'engagement des étudiants dans leurs études, et les conditions de cet engagement et de ce non-engagement.

Après avoir examiné la littérature, à la fin de ce chapitre, nous pourrons bien cibler les questions de recherche et formuler les hypothèses.

3.1. Construction de la problématique

3.1.1. Champ notionnel de la motivation

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* dirigé par A. Rey (2006), le terme « motivation » apparaît dans la seconde moitié du XIXe siècle (1845). Il comporte l'idée figurée de mouvement, car il provient du latin *movere* qui signifie *se déplacer*. C'est un processus qui pousse l'individu à vouloir faire quelque chose de précis et à agir. L'étymologie du mot motivation « confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement » (Vianin P., 2006 : 21). Cette notion n'existe pas dans le langage commun ni dans celui des organisations (écoles, entreprises, etc.) pendant le premier tiers du XXe siècle. Les dictionnaires de langue française de cette période, tels que le *Grand Robert*, le *Petit Robert,* le *Grand Larousse*, le *Dictionnaire historique de la langue française*, etc. proposent une définition juridique du terme selon laquelle la motivation correspond à la justification d'un acte et à l'exposé des motifs d'une décision. À titre d'illustration, nous reprenons l'expression suivante du *Grand Robert* (2001) :

> « […] 1. Philos : "relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient. Exposé des motifs sur lesquels repose une décision" (Lalande) […] » (Robert P. & Alain R., 2001 : 1677).

Depuis la deuxième moitié du XXe siècle, le concept de motivation comme objet de recherche apparaît dans les travaux de nombreux psychologues et est devenu aujourd'hui extrêmement populaire (Mucchielli R., 1981 ; Feertchak H., 1996 ; Fenouilllet F., 2017). Il est à noter que depuis très longtemps, on s'interroge souvent sur l'origine et le pourquoi des comportements humains dans la vie communautaire (Vallerand R. J. et Thill E. E., 1993). La psychologie de la motivation consiste donc à répondre à la question : « qu'est-ce qui pousse ou qu'est-ce qui suscite la décision de l'individu de se comporter de telle ou telle façon selon le contexte, d'agir dans telle ou telle direction selon sa décision ou sous la pression exercée sur lui ? » (Roussel P., 2000 : 3). Il n'existe pas dans la psychologie une optique unanime sur l'explication des comportements d'un individu. L'histoire psychologique a constaté l'apparition de différentes approches importantes telles que la psychanalyse (S. Freud, A. Adler, C. G. Jung), le béhaviorisme (J. B. Watson, E. C. Tolman, C. L. Hull), la psychologie humaniste (C. Roger, A. Maslow), la psychologie cognitive (B. Weiner), l'approche socio-culturelle (J. P. Eccles, A. Bandura, L. Vygotsky), etc. Parmi ces courants théoriques, E. C. Tolman (1932) et K. Lewin (1936) se voient comme psychologues précurseurs dans l'étude de motivation (Roussel P., 2000). De quelque courant qu'il s'agisse, les liens étroits entre la motivation et le comportement s'avèrent capitaux, car la motivation peut inspirer, stimuler, encourager, et maintenir le comportement humain (Geen R. G., 1995).

Depuis les premiers philosophes grecs jusqu'aux scientifiques d'aujourd'hui, on a vu apparaître de multiples définitions de la motivation visant à expliquer le comportement humain dans les groupes sociaux. Partant de son point de vue, chaque auteur propose sa propre définition. Les différents concepts de motivation sont progressivement bâtis en vue d'améliorer la compréhension de l'humanité à l'égard du phénomène. Etudiant la littérature de la motivation, nous notons que cette notion s'attache d'abord à celles d'énergie, de force et d'élan. Dans ses travaux, E. C. Tolman (1932) décrit par exemple la motivation comme les forces qui poussent un individu à un but (Geen R. G., 1995). Dans ce sens, dans leur livre *Psychologie et management* (2e édition), E.-M. Morin et C. Aubé s'expriment en d'autres termes : « la motivation correspond aux forces qui entraînent des comportements orientés vers un objectif » (Morin E.-M. et Aubé C., 2007 : 106). J.-F. Decker définit la motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action » (Decker J.-F., 1987 : 15). J.-L. Aubert comme « un starter de la démarche vers… ce qui pousse à… ce qui donne l'élan » (Aubert J.-L., 1994 : 91). Particulièrement, J. Houssaye souligne la notion de conscience : « la motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement » (Houssaye J., 1993 : 223). En peu de mots, la motivation est conçue comme étant le moteur qui assure l'énergie nécessaire à une personne pour agir dans son milieu.

Nous voyons également les définitions où l'accent est mis sur le but de l'action. Concrètement, J. Nuttin considère la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but » (Nuttin J., 1985 : 78). Pour C. Lévy-Leboyer, « la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint » (Lévy-Leboyer C., 1998 : 9).

Nous trouvons dans d'autres travaux que la motivation est examinée en rapport avec les éléments auxquels elle s'attache, y compris le contexte social et matériel. A titre d'illustration, la motivation fait l'objet d'une recherche de relations entre l'individu et son milieu. Nous reprenons ici l'énoncé de C. Lévy-Leboyer :

> « La motivation n'est pas un état statique, une caractéristique individuelle sans rapport avec l'environnement. C'est un processus qui met en relation l'individu et le contexte social et matériel dans lequel il se trouve. La motivation n'est donc ni indépendante de la personnalité, ni étrangère à l'environnement » (Lévy-Leboyer C., 1998).

R. J. Vallerand et E. E. Thill insistent sur des facteurs personnels :

> « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction,

l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand R. J. et Thill E. E., 1993 : 18).

Cette conception est interprétée par R. Viau comme suit : « la motivation ne se résume pas à déclencher un comportement, mais elle le dirige et en détermine l'intensité et la persistance » (Viau R., 2009 : 11). Or, il nous est difficile d'observer directement la motivation d'une personne, car « elle est un construit hypothétique, un type de comportement que tout individu est supposé pouvoir développer » (Roussel P., 2000 : 4). Pour cet auteur même, il s'agit d'un processus qui est déclenché par une force intrinsèque (besoins, pulsions, instinct, traits de personnalité) et une force extrinsèque (situation, environnement de travail, nature de l'emploi, etc.). Ces facteurs de motivation ne sont pas identiques pour tous les individus. S'agissant du degré de motivation, C. C. Pinder explique qu'il peut « être soit faible soit fort, variant à la fois entre les individus à des moments déterminés, et chez une même personne à différents moments, et selon les circonstances » (Pinder C. C., 1984 : 8).

Il existe donc de différentes conceptions de la motivation, et la réalité a montré que l'étude de la motivation en éducation a recueilli un gros héritage des théories explicatives et les a amplement développées sous différents côtés, ce afin de répondre aux caractéristiques du domaine éducatif, notamment à l'étude de la motivation dans l'apprentissage.

3.1.2. La motivation et la réussite scolaire

Selon la psychologie cognitive, l'apprentissage est un processus par lequel un être humain modifie les réseaux d'informations existant déjà dans sa mémoire et en crée de nouveaux. J. Tardif souligne ainsi : « le savoir se construit graduellement et, lors de cette construction graduelle, l'apprenant met en relation ce qu'il connaît déjà avec les nouvelles connaissances qui lui ont présentées […] » (Tardif J., 1992 : 32).

D'après E. Bautier et P. Rayou (2009), le « métier » de l'apprenant exige que l'individu s'engage résolument dans les activités d'apprentissage, et qu'il tire parti des obstacles pour progresser. A toute époque, l'école attend les apprenants qu'ils soient motivés. Or, cela n'est pas toujours le cas de tous. Dans l'enseignement, on voit très souvent que certains s'engagent pleinement dans les activités formantes, et que d'autres ne le font pas.

En général, la motivation d'un apprenant est principalement déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de la situation dans laquelle il travaille (Bautier E. et Rayou P., 2009). Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus

d'enseignement-apprentissage. Comme le s'exprime P. Vianin : « la motivation correspond à l'objectif nécessaire à la réalisation de tous les autres objectifs et de toutes les autres démarches d'apprentissage » (Vianin P., 2006 : 21). En d'autres termes, « la motivation est l'essence de l'apprentissage [...] donne l'envie à accomplir des tâches, à apprendre des nouveaux savoirs, à avancer dans le processus de l'apprentissage » (Chekour M. *et al.*, 2015 : 1). Ainsi, la motivation est un facteur clé de réussite et de persévérance scolaires (Deci E. L., Ryan R. G., et Guay F., 2013 ; Aubert J.-L., 1994), et de développement des compétences disciplinaires des apprenants (Pintrich P. R., 2003). Analysant les déterminants de la réussite scolaire d'élèves du collégial, D. Barbeau souligne l'importance de la motivation comme suit : « la motivation des élèves semblerait, quelles que soient les études réalisées, un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaire » (Barbeau D., 1995 : 1). En mettant l'accent sur le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation, G. Chappaz confirme : « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, et l'influence de la motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles (plus ils sont motivés, plus ils réussissent au Bac malgré leur handicap) » (Chappaz G., 1992 : 40). Y. Forner et A. Le Moal (1999) a confirmé la corrélation entre la motivation et la réussite au baccalauréat. Dans la même vision, les résultats d'une recherche exploratoire menée par P. Métrailler (2005) ont amené cet auteur à la conclusion suivante : plus les notes obtenues sont élevées, plus la motivation intrinsèque est élevée ; et inversement, plus les notes sont basses, plus la motivation intrinsèque est faible.

D'un autre côté, observant la corrélation entre la motivation et l'échec scolaire, T. Karsenti (1998), dans son étude sur l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation, mentionne les travaux de plusieurs chercheurs qui affirment que l'abandon scolaire peut s'expliquer par entre autres une absence ou un faible niveau de motivation. D'après D. Martin, P.-A. Doudin et O. Albanese (2001) ; F. Pazzaglia et R. De Beni (2001), l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage.

En bref, l'importance de la motivation dans l'apprentissage est chose incontestable, et la réussite d'un individu dans ses études dépend, entre autres, du degré de sa motivation.

3.1.3. La motivation en contexte scolaire : définitions, sources, manifestations, et conditions requises

L'importance de la motivation dans l'apprentissage a été reconnue par bon nombre de travaux de recherche. Se pose donc une question : qu'est-ce qui suscite la motivation en contexte scolaire ? Selon les chercheurs, si un enseignant désire mener à

bien ses activités d'enseignement-apprentissage en classe il doit s'appuyer sur une conception plus pratique de la motivation à apprendre en milieu scolaire pour mieux comprendre ce qui motive et démotive l'étudiant dans ses études. Dans cette partie, nous aborderons progressivement quatre contenus suivants : les définitions de la motivation d'apprentissage, ses sources, ses manifestations, et ses conditions nécessaires.

3.1.3.1. Les définitions de la motivation d'apprentissage

Pendant des décennies, plusieurs scientifiques en sciences de l'éducation ont essayé d'identifier les facteurs impliqués dans la motivation scolaire. Dans l'approche sociocognitive, d'après L. Corno et E. B. Mandinach (1983), il y a deux tendances théoriques à définir la motivation scolaire, dont l'une se centre sur les perceptions, les conceptions et les attentes des élèves ; et l'autre sur l'engagement cognitif de l'élève. Selon les résultats de certains travaux, la perception de l'importance d'une tâche (Brophy J. E., 1983 ; Clark R. E., 1989) et la perception de sa compétence à accomplir une tâche (Bandura A. et Schunk D. H., 1981 ; Schunk D. H., 1989) sont considérées comme des facteurs importants.

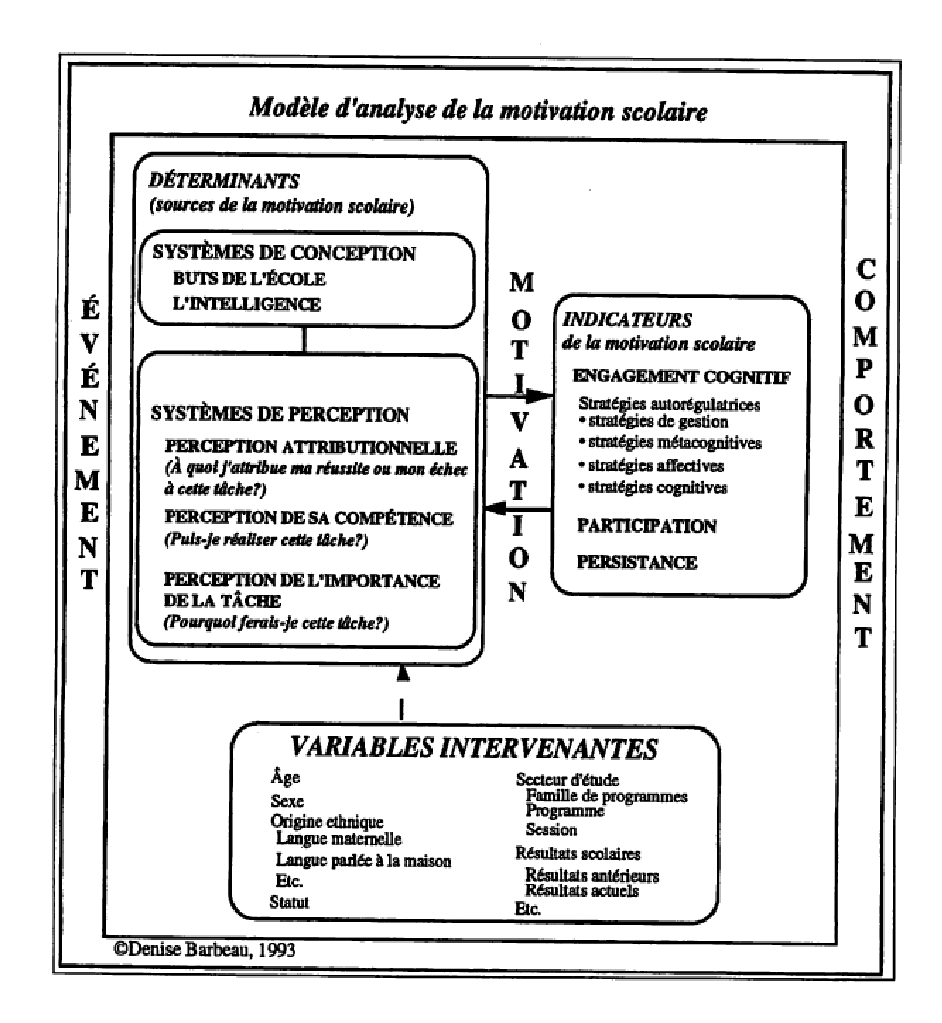
Dans l'approche de la psychologie cognitive, J. Tardif souligne l'importance de l'engagement cognitif dans l'étude de la motivation scolaire : « la motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif J., 1992 : 91).

Cette définition aborde trois indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé et d'évaluer le degré de motivation. L'engagement doit être compris comme l'engagement cognitif, c'est-à-dire « la qualité et le degré d'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches académiques » (Barbeau D., 1995, pp.23-24), et la persistance comme attitude qui « se manifeste par la continuité dans le temps des caractéristiques de direction et d'intensité de la motivation » (Roussel P., 2000 : 5).

S'inspirant de recherches sociocognitives des chercheurs chevronnés et poursuivant des travaux sur la motivation en collaboration avec certains collègues depuis des années, D. Barbeau et R. Viau proposent chacun une propre définition et aussi un modèle d'analyse de la motivation scolaire. Toutefois, nous remarquons beaucoup d'éléments similaires dans leur interprétation de cette notion. Examinons d'abord la définition de D. Barbeau :

> « Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau D., 1995 : 23).

Partant de cette définition, l'auteur a élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. La figure ci-dessous illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.



Le modèle cognitiviste de la motivation scolaire

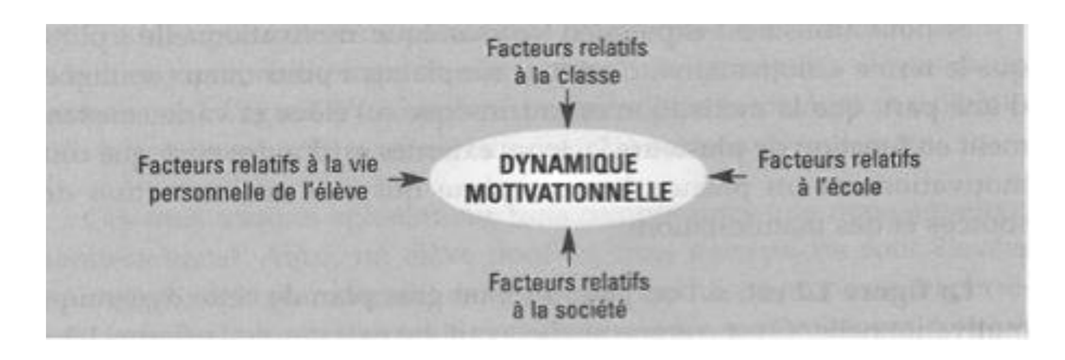
Source : Barbeau D., 1995 : 25.

Selon les explications de l'auteur, les déterminants (les conceptions et les perceptions) et les indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) s'influencent réciproquement et sont influencés par les variables intervenants. Dans ce modèle, la motivation scolaire est un état conséquent d'un événement qui peut activer les systèmes de conception et de perception d'un élève. Etant activés, ces systèmes affectent la motivation de l'élève qui se manifeste à travers des indicateurs.

R. Viau, lui aussi, a construit un modèle de la motivation scolaire et l'appelle « cadre de référence » plutôt que les termes « théorie » ou « modèle ». Particulièrement, dans son cadre, il nomme la motivation scolaire « dynamique motivationnelle », parce que :

- la motivation scolaire est intrinsèque à l'étudiant et varie constamment en fonction de plusieurs facteurs externes ;
- la motivation scolaire est un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations.

La figure ci-dessous illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.

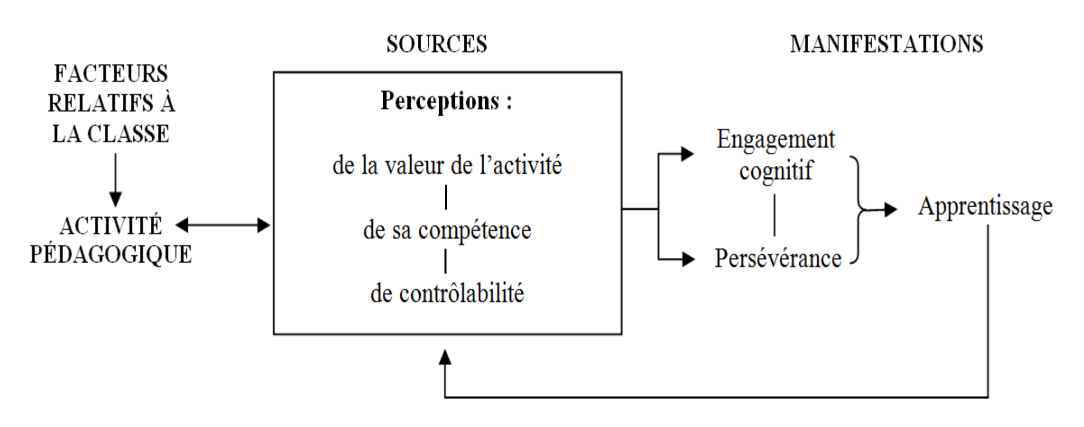


Le cadre de référence de la dynamique motivationnelle

Source : Viau R., 2009 : 11.

Dans ce modèle, nous voyons que la motivation d'un élève en contexte scolaire est déterminée par les facteurs externes relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société, à l'école et à la classe. A titre d'exemple, R. Viau analyse la dynamique motivationnelle sous l'influence des facteurs relatifs à la classe comme suit :

> « Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau R., 2009 : 12, 1999, 1994).



La dynamique motivationnelle sous l'influence des facteurs relatifs à la classe

Source : Viau R., 2009 : 12.

Selon cette définition, l'auteur considère la motivation scolaire comme un phénomène dynamique dans lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement afin d'impliquer l'atteinte d'un but d'apprentissage. La motivation ne se trouve donc pas seulement dans l'objet d'apprentissage mais dans les conditions où se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée (Keller J. M., 1987 et Viau R., 2009).

En général, l'observation de deux modèles de D. Barbeau et de R. Viau nous permet d'en retirer les points importants suivants :

- La motivation scolaire est à la fois déterminée par les facteurs intrinsèques et extrinsèques. Elle est composée de plusieurs constituants qui en sont les déterminants et qui débouchent sur les indicateurs.
- Dans l'approche sociocognitive, les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'apprenant résident dans ses perceptions.
- Trois perceptions spécifiques qui exercent une influence importante sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant sont les suivantes :
  - la perception de la valeur d'une activité (Wigfield A. *et al.*, 2006) ;
  - la perception de sa compétence (Schunk D. H. et Pajares F., 2002) ;
  - la perception de contrôlabilité (Deci E. L. et Ryan R. M., 1987).
- Trois manifestations de la motivation d'apprentissage comprennent l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage (ou résultats).

En résumé, sous l'influence des facteurs relatifs à la classe, la motivation scolaire est un élément psychique déterminé par un objet externe et qui vise aux besoins d'un apprenant, et à déclencher, pousser et maintenir son apprentissage. Pour être motivé, l'apprenant doit avoir un objet d'apprentissage (le savoir et le savoir-faire) qui, s'il est suffisamment important, l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une activité pédagogique. Lorsque l'apprenant éprouve du désir de maîtriser l'objet, à son tour, cet objet deviendra alors la motivation qui stimule, dirige et soutient l'apprentissage. Plus l'objet est attirant et séduisant, plus la motivation est élevée. La motivation scolaire est donc venue de l'objet d'apprentissage.

Cependant, hormis les facteurs relatifs à la classe, dans son cadre de référence, R. Viau a également identifié d'autres facteurs assez importants relatifs à l'école, à la société et à la vie personnelle de l'élève : « […] les enseignants ne sont pas les seuls responsables de la motivation des élèves. D'autres acteurs tels que les parents, les directeurs d'établissements scolaires, etc. jouent également un rôle » (Viau R., 2009 : 15). Ainsi, ces facteurs agissent d'une manière ou d'une autre sur le degré de motivation de l'apprenant.

C’est pourquoi, une analyse détaillée sur l’impact des facteurs externes permettra de dépister les causes qui sont à l’origine de la motivation et de la démotivation de l’apprenant dans ses études.

3.1.3.2. Les sources de la motivation d’apprentissage

Les sources de la motivation d’apprentissage sont multiples et correspondent à ce qui est influencé par le contexte dans lequel l’apprentissage est proposé. Les principales sources de la dynamique motivationnelle de l’étudiant résident dans ses perceptions. Les chercheurs divisent la perception de l’étudiant en trois types de déterminants suivants : la perception de la valeur d’une activité (Wigfield A. *et al.*, 2006), la perception de sa compétence (Schunk D. H. et Pajares F., 2002), et la perception de contrôlabilité (Deci E. L. et Ryan R. M., 1987). Ces perceptions peuvent être mises en relation avec les trois questions :

- *Pourquoi ferais-je ce qu’on me demande ?*
- *Suis-je capable de réussir ?*
- *Ai-je mon mot à dire sur le déroulement ?*

En effet, si l’étudiant répond positivement à ces questions, il s’engagera dans la tâche à effectuer. Ces trois perceptions sont étroitement liées et s’influencent réciproquement ; la qualité de l’une influencera et sera influencée par une autre. Toutefois, celles-ci étant subjectives, elles peuvent être réalistes ou irréalistes, ce qui aura indéniablement des conséquences sur la réalisation de la tâche à effectuer. Elles peuvent aussi dépendre des succès et échecs vécus par le passé, des réactions physiologiques et émotionnelles, de l’observation d’autres individus lors de l’exécution d’une tâche ainsi que de diverses interventions sociales.

3.1.3.2.1. La perception de la valeur d’une activité

La perception de la valeur d’une activité se définit comme le jugement qu’un étudiant porte sur l’intérêt ou l’utilité d’une activité en vue d’atteindre les buts qu’il poursuit (Eccles J. S., Wigfield A., et Schiefele U., 1998). Ainsi, un apprenant accorde de la valeur à une activité pédagogique s’il en perçoit l’intérêt ou l’utilité. S’il n’y voit aucun intérêt ni utilité, il est fort probable qu’il lui accorde peu de valeur, et qu’il soit par conséquent démotivé.

Le terme « valeur » est pris dans le sens d’estimation plutôt que dans le sens du beau ou du bien qui se rattache aux valeurs morales.

Le terme « intérêt » renvoie au plaisir intrinsèque que l’on ressent en accomplissant une activité pédagogique (Hidi S., 2006 ; Schiefele U., 1991). A titre

d'exemple, lorsqu'un étudiant fait preuve d'un intérêt soutenu à réaliser une activité que l'enseignant lui propose, c'est parce qu'il a du plaisir à l'accomplir. Cette situation se présente souvent lorsque lui est proposée une activité pédagogique, telle que la réalisation d'un skètch ou la production d'un reportage en vidéo sur un thème d'actualité.

Le terme « utilité » renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité. Par exemple, un étudiant qui désire devenir avocat jugera probablement utiles les activités qui portent sur les sciences juridiques. De la même façon, un étudiant qui aimerait devenir journaliste ou écrivain peut voir rapidement l'utilité des activités d'écriture qui lui sont offertes.

Il est à noter que l'utilité n'est pas nécessairement associée à l'intérêt. Comme le dit R. Viau en ces termes : « nous pouvons trouver une activité plus ou moins intéressante, tout en la jugeant utile, car elle nous permet d'arriver à nos fins. A l'inverse, on peut considérer une activité très intéressante, mais peu utile » (Viau R., 2009 : 25).

La perception de la valeur d'une activité est étroitement liée au concept de buts d'accomplissement et de buts éloignés (ou la perspective future). Sans but, l'apprenant peut difficilement valoriser les activités pédagogiques qui lui sont proposées. Nous nous attardons sur ces buts pour les mettre en lumière :

La théorie des buts d'accomplissement s'est développée grâce aux travaux de J. G. Nicholls (1979, 1984), de M. Maehr (1984), de C. S. Dweck (1986) et de C. Ames (1992a, 1992b). Passant en revue la littérature, nous trouvons différentes définitions des buts d'accomplissement. C. Ames (1992) les définit comme « un ensemble intégré de croyances, d'attributions et d'émotions qui influencent les intentions d'un individu et la façon dont il/elle s'engage dans une activité d'accomplissement » (Martin C. et al., 2018 : 367). Dans le contexte d'apprentissage, les buts d'accomplissement signifient « ce que les étudiants espèrent accomplir en classe » (Darnon C. et Butera F., 2006), et renvoient donc au concept de buts scolaires.

Les buts d'accomplissement (ou les buts scolaires) peuvent être séparés en deux grandes classes : les buts d'apprentissage (ou de maîtrise) et les buts de performance (Ames C. et Archer J., 1988 ; Dweck C. S. et Leggett E. L., 1988 ; Elliott A. J. et Dweck C. S., 1988 ; Ames C., 1992 ; Harackiewicz J. M. et Elliot A. J., 1993 ; Utman C. H., 1997).

Les buts d'apprentissage correspondent au désir d'apprendre, d'acquérir de nouvelles connaissances et savoir-faire, et à la volonté d'améliorer sa compréhension d'une tâche et d'en augmenter sa maîtrise. D'une manière simpliste, les buts d'apprentissage sont orientés vers une compréhension du sujet, par exemple : un étudiant étudie pour comprendre la matière du cours.

Les buts de performance correspondent au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'obtenir un résultat, et de réussir mieux que les autres. Un étudiant orienté vers les buts de performance étudie pour obtenir une bonne note, être le premier de sa classe ou recevoir des félicitations. Les buts de performance aident à comprendre pourquoi les activités qui ne sont pas notées sont peu utiles aux yeux de certains étudiants (Viau R., 2009).

Généralement, les recherches menées sur ces deux types de buts ont démontré que les buts de maîtrise génèrent des conséquences positives ; plus les buts d'apprentissage d'un étudiant sont nombreux, plus cet étudiant est motivé (Dweck C. S., 1989). Ainsi, les étudiants poursuivant les buts de maîtrise valorisent les efforts, présentent un haut niveau d'intérêt et de motivation, s'engagent dans les tâches et persévèrent face aux obstacles. Ils choisissent d'utiliser des stratégies d'apprentissage appropriées : organisation, écoute et engagement dans des activités d'autorégulation (Meece J. L., Blumenfeld P. C. et Hoyle R. H., 1988; Bouffard T., Boisvert J., Vezeau C. et Larouche C., 1995 ; Riveiro J. M. S., Cabanach R. G. et Arias A. V., 2001 ; Smith M., Duda J., Allen J. et Hall H., 2002).

Concernant les buts de performance, d'après les chercheurs, « avoir des buts de performance suscitait parfois de la motivation, parfois de la démotivation » (Viau R., 2009 : 29). Nombreux travaux révèlent que certains étudiants orientés vers les buts de performance s'engagent en profondeur dans des activités enseignantes, persévèrent et obtiennent de bonnes performances (Dupeyrat C., Escribe C. et Mariné C., 1999 ; Bouffard T. et al., 1995 ; Elliot A. J. et Church M. A., 1997 ; Elliot A. J. et Harackiewicz J. M., 1996; Harackiewicz J. M, Barron K. E. et Elliot A. J., 1998 ; Harackiewicz J. M. *et al.*, 2002 ; Midgley C., Kaplan A. et Middleton M., 2001 ; Pintrich P. R., 2000), alors que d'autres ont tendance à éviter d'accomplir une tâche ou à faire juste le minimum, de peur de se retrouver devant un échec démontrant leur incompétence (Dweck C. S. et Reppucci N. D., 1973 ; Dweck C. S. et Leggett E. L., 1988 ; Elliott A. J. et Dweck C. S., 1988 ; Ames C., 1992 ; Utman C. H., 1997; Harackiewicz J. M. *et al.*, 1997). Nous reprenons ci-dessous le tableau établi par C. S. Dweck et E. L. Leggett (1988), qui visualise les conséquences des buts d'accomplissement :

Conséquences des buts d'accomplissement d'après C. S. Dweck et E. L. Leggett (1988)

Buts d'accomplissement	**Conséquences**		
	Significations	**Réactions affectives**	**Activités**
Buts de maîtrise : *augmenter ses compétences*	- Attribution de l'échec au manque d'effort. - Effort perçu comme un moyen de développer sa	Pas de réaction affective particulière	- Choix de tâches difficiles - Persévérance forte - Utilisation de stratégies profondes

	compétence	après l'échec	- Autorégulation importante
Buts de performance : *démontrer ses compétences*	- Attribution de l'échec au manque de compétence - Effort dévalorisé et perçu comme une manifestation d'incompétence	Anxiété, honte, état dépressif après l'échec	- Choix de tâches faciles ou difficile - Persévérance faible (voire abandon) - Utilisation de stratégies superficielles - Peu d'autorégulation

Source : cité par Dupeyrat C. *et al.* (2006 : 69).

Face à une certaine incohérence des résultats associés aux buts de performance, A. J. Elliot et ses collègues ont proposé d'intégrer la distinction *approche/évitement* initialement aux buts de performance, puis également aux buts de maîtrise (Elliot A. J. et Harackiewicz J. M., 1996 ; Elliot A. J. et Church M. A., 1997 ; Elliot A. J., Mac Gregor H. A. et Gable S., 1999 ; McGregor H. et Elliot A. J., 2002). L'orientation *approche*, notion formulée de manière positive, est celle où l'on cherche à atteindre un objectif. Par contre, l'orientation *évitement*, notion formulée de manière négative, est celle où l'on cherche à éviter de ne pas atteindre un objectif (Butera, F. et Pulfrey, C., 2007). Les buts de performance-approche sont définis comme le désir de réussir mieux qu'autrui et d'engendrer une évaluation positive (Darnon B. et Butera F., 2005), par exemple : l'étudiant vise à être le meilleur dans une évaluation. Toutefois, les buts de performance-évitement sont définis comme le désir d'éviter une évaluation négative, de ne pas échouer, de ne pas faire moins bien que la plupart des individus (Elliot A. J. et Harackiewicz J. M, 1996), par exemple : l'étudiant travaille par peur d'être moins compétent que les autres.

A la lumière des études menées selon les orientations *approche/évitement*, les chercheurs se mettent d'accord pour dire qu'une motivation optimale se compose de buts de maîtrise et de buts de performance-approche (Bouffard T. *et al.*, 1995 ; Butler D. et Winne P., 1995 ; Harackiewicz J. M. *et al.*, 1998 ; Harackiewicz J. M., Barron K. E., Tauer J. M., Carter S. M. et Elliot A. J., 2000 ; Pintrich P. R., 2000 ; Pintrich P. R. et Garcia T., 1991 ; Wentzel K. R., 1991).

Les buts éloignés (ou la perspective future) signifient l'anticipation qu'une personne fait de son avenir assez lointain en formulant des buts, et en les intégrant dans ses activités présentes (Lens W., 2006). Comme les buts d'accomplissement, les buts éloignés peuvent influencer positivement sur la perception qu'a un étudiant de la valeur d'une activité (Viau R., 2009). Ainsi, un étudiant dont la perspective future est claire (buts intermédiaires et but final réalistes) est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité. En revanche, un étudiant qui a une perspective future limitée (buts intermédiaires confus ou but final irréaliste) n'a pas de point de repère pour juger de la valeur d'une activité (Lens W. et Moreas M. A., 1992 ; Lens W. et Decrutenaere M., 1991).

En résumé, les buts d'accomplissement et les buts éloignés qu'un étudiant poursuit dans ses études sont à la base de la perception qu'il a de la valeur d'une activité pédagogique.

3.1.3.2.2. La perception de sa compétence

La perception de sa compétence, plus précisément de son autoefficacité, constitue une notion centrale de la théorie de l'autoefficacité d'A. Bandura (1986, 2003). Selon cet auteur, la perception de compétence s'entend comme « croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura A., 2003 : 12).

Quant à R. Viau (2009), la perception de compétence se définit comme suit : « la perception qu'a l'élève de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau R., 2009 : 36).

D'une manière simpliste, la perception de compétence est la capacité de l'individu à se sentir apte à réaliser une action ou une tâche. Elle influe sur les performances, sur le choix des activités et de leurs environnements, sur la dépense d'efforts et leur persistance, sur les types de pensées (positives *vs* négatives), et sur les réactions émotionnelles face aux obstacles (François P.-H. et Botteman, A. E., 1996 ; François P.-H., 2004).

Sémantiquement, la perception de compétence et l'estime de soi sont deux notions différentes. L'estime de soi renvoie aux jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même (Raynor J. O. et McFarlin D. B, 1986). Il correspond à la valeur qu'une personne s'accorde de façon générale. La perception de compétence se distingue de l'estime de soi du fait qu'« elle porte sur la capacité à accomplir une activité pédagogique particulière et non, comme l'estime de soi, sur la valeur générale qu'une personne s'attribue » (Viau R., 2009 : 37). Examinant la corrélation entre ces deux concepts, on voit que la perception de compétence découle de l'estime de soi par le fait qu'elle constitue un des domaines appartenant au concept d'estime, et qu'elle concerne particulièrement l'aspect cognitif, aussi appelé domaine scolaire.

Selon A. Bandura (2003), les croyances d'efficacité personnelle sont construites à partir de quatre principales sources d'information suivantes :

- *Les performances antérieures* (expérience personnelle) : les performances antérieures d'un étudiant correspondent à ses succès ou ses échecs passés. Ce sont les plus importantes sources de la perception de sa compétence.
- *L'observation* (expérience vicariante) : l'étudiant regarde ses camarades exécuter une activité, et puis estime ses compétences à l'accomplir adéquatement lorsque

son tour viendra. Les recherches de D. H. Schunk (1991) montrent que l'observation d'un camarade de classe a plus d'influence que l'observation d'un professeur.

- *La persuasion verbale* : celle-ci correspond aux encouragements verbaux adressés par autrui.
- *Les états physiologiques et émotifs* : ceux-ci correspondent aux réactions telles que la chaleur, les frissons, la peur, la déception.

A. Bandura (1995 : 11) résume l'ensemble des recherches sur les différents effets de la perception de compétence comme suit :

Les personnes qui ont une faible perception de compétence dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, elles butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Elles sont lentes à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Elles considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entame leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Au contraire, une perception de compétence élevée augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons. Les personnes avec une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Une telle approche des situations renforce l'intérêt intrinsèque et approfondit l'implication dans les activités. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un engagement fort à leur égard. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés. Elles recouvrent rapidement leur sens de l'efficacité après un échec ou un retard. Elles attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Elles approchent les situations menaçantes avec assurance, car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression.

En contexte d'apprentissage, A. Bandura (1997) estime que la perception de compétence affecte les résultats à l'université en agissant favorablement sur la motivation des étudiants et leur persévérance face aux exigences académiques et aux difficultés rencontrées. L'étude de T. Murdock et E. Anderman (2006) a révélé la relation

inversement proportionnelle entre la perception de compétence et la tricherie (le plagiat électronique inclus) : lorsque les étudiants ont une conviction subjective de leur capacité à réussir dans une tâche académique, la triche n'est plus pour eux une stratégie utile. D'après C. M. Blanchard et al. (2007), plus les étudiants perçoivent que leur sentiment d'efficacité personnelle leur permettent de répondre aux exigences relatives au niveau d'étude désiré, plus ils vérifient avec application les différents choix d'études, et plus leurs intérêts vis-à-vis de ces études s'accroissent. En outre, de nombreuses recherches basées sur la théorie d'A. Bandura ont démontré que les étudiants croyant pouvoir s'auto-réguler et contrôler leur apprentissage ont tendance à se fixer de grands objectifs académiques et atteignent des niveaux élevés de performance par rapport à ceux qui croient ne pas pouvoir gérer leur apprentissage (Sadri G. et Robertson I.-T., 1993 ; Zimmerman B. J., 1998 ; Brophy J. E., 2004).

En résumé, selon la théorie d'A. Bandura, la perception de compétence est « la croyance qu'a une personne de ce qu'elle est capable de faire et non de ce qu'elle sait faire » (Schunk D. H. et Pajares F., 2005 : 118). Les étudiants auto-efficaces « se créent des conditions optimales d'apprentissage et ne se laissent pas découragés en dépit des obstacles ou devant des échecs temporaires » (Hellriegel D. et Slocum J. W., 2006 : 153).

3.1.3.2.3. La perception de contrôlabilité

La perception de contrôlabilité en milieu scolaire se définit comme la perception qu'a un étudiant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique (Deci E. L, Vallerand R. J., Pelletier L. G. et Ryan R. M., 1991 ; Viau R., 1994). Cette définition fait référence à la notion d'autonomie (Wigfield A. et Wentzel K. R., 2007) qui signifie la capacité de l'individu à se rendre compte de sa maîtrise lors de la réalisation d'une tâche. Ainsi, un étudiant a une perception de contrôlabilité élevée s'il juge qu'il a son mot à dire sur la façon dont se déroule l'activité pédagogique qui lui est proposée. De nombreux travaux ont montré que la source la plus importante de la perception de contrôlabilité est le besoin d'autonomie ressenti par chaque individu. Dans leur théorie sur la motivation intrinsèque et les différents types de motivation extrinsèque, E. L. Deci et R. M. Ryan (2000) expliquent bien ce besoin.

Selon cette théorie, trois besoins psychologiques, présumés innés et universels, sont fondamentaux et à la base de la motivation humaine : le besoins d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque ces trois conditions sont comblées, tout individu éprouve une sensation de bien-être, et partant il s'engage et persévère dans les activités proposées, ce qui conduit à de meilleures performances. A l'inverse, si un de ces trois besoins n'est pas comblé dans un contexte donné, la santé psychologique en souffre et la croissance personnelle est entravée. D'après R. Viau (2009), c'est le besoin d'autonomie qui est le plus relié à la perception de contrôlabilité.

Le besoin d'autonomie, selon E. L. Deci et R. M. Ryan (2000), correspond à la nécessité pour chacun d'avoir la possibilité de choisir librement ses activités, ses tâches et ses comportements en fonction de ses intérêts et ses besoins personnels. Lorsque ce besoin est satisfait, « l'individu a tendance à se percevoir comme la principale cause de son comportement et n'éprouve aucune contrainte » (Vallerand R. J et Thill E. E, 1993 : 252). Dans ce même point de vue, dans son article *La motivation à apprendre*, E. Bourgeois (2006) a souligné le besoin d'autonomie comme suit :

> « [c'est le] besoin de penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré, de façon "autodéterminée" […], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur » (Bourgeois E., 2006 : 237).

En milieu éducatif, c'est au regard de ce besoin d'autonomie que l'étudiant juge si l'activité pédagogique qu'on lui propose lui laisse la marge de manœuvre qu'il désire (Viau R., 2009). Selon A. Lieury et F. Fenouillet (1996), tout est ressenti par l'individu comme une pression, une contrainte, un contrôle, réduit l'autodétermination et fait baisser la motivation intrinsèque. Les situations de compétition, de temps imposé et de surveillance diminuent cette dernière. Les travaux d'E. L. Deci et R. M. Ryan sur la motivation démontrent que l'enfant tout comme l'adulte a un fort besoin d'autonomie. Ce besoin constitue donc un puissant ressort de la motivation intrinsèque. Plus un sujet se perçoit autodéterminé plus la perception de contrôlabilité est élevée, et partant plus sa motivation intrinsèque augmente, ce qui génère en lui de nombreuses conséquences positives : « une plus grande perception de compétence, une meilleure performance scolaire, une perception plus positive de soi, un accroissement de la créativité, plus d'intérêt et plus de plaisir lors des activités » (Tavris C. et Wade C., 1999 : 268).

Concernant les mesures de favorisation de la perception de contrôlabilité, dans leurs études, L. Pelletier et D. Patry (2006), et R. Viau (2009, 1999, 1994) ont souligné qu'un étudiant souhaite rarement une entière liberté d'action, qu'il souhaite d'une part avoir du contrôle et de l'autonomie sur ce qu'il fait en classe, et d'autre part du « soutien à l'autonomie » de la part de l'enseignant. D'après ces chercheurs, le soutien à l'autonomie ne signifie pas « laisser faire », mais plutôt donner à l'étudiant les moyens d'être autonome – un style qui doit répondre aux conditions suivantes : il faut offrir aux étudiants des choix significatifs qui concordent avec leurs valeurs et leurs centres d'intérêt ; leur proposer un encadrement et des balises claires d'où ils peuvent naviguer à leur guise ; et leur donner des conseils, suggestions et encouragements en cas de nécessité.

En résumé, la perception de contrôlabilité et le besoin d'autonomie que peut ressentir un étudiant ont une influence positive sur sa motivation, et par conséquent sur son engagement dans les activités d'apprentissage.

En somme, les trois sources de la dynamique motivationnelle, telles que la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence, et la perception de contrôlabilité, ont chacune un effet sur le comportement qu'il est nécessaire de prendre en compte dans tout apprentissage. Comme le souligne R. Viau (2009) en ces lignes :

> « Si les trois perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle sont élevées, l'étudiant sera motivé et choisira donc de s'engager cognitivement dans l'activité pédagogique proposée et d'y persévérer, ce qui aura pour conséquence finale qu'il apprendra. Si ces perceptions sont faibles, il sera démotivé ; c'est donc dire qu'il ne s'engagera pas dans cette activité, qu'il ne persévérera pas et que ses apprentissages ne se réaliseront pas ».

3.1.3.3. Les manifestations de la motivation d'apprentissage

Les manifestations de la motivation d'apprentissage constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un étudiant. Elles constituent les conséquences de la motivation d'apprentissage (Chekour M. *et al.*, 2015). R. Viau (2009, 1999, 1994), D. Barbeau (1995) et H. Legrain (2003) – trois auteurs, pour ne citer qu'eux parmi d'autres, ont identifié trois manifestations suivantes : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage (ou résultats).

3.1.3.3.1. L'engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique (Salomon G., 1983). D'après R. Viau, « un élève motivé montre qu'il est engagé sur le plan cognitif lorsqu'il recourt consciemment à des stratégies d'apprentissage qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée » (Viau R., 2009 : 53).

Un étudiant qui est motivé aura l'intention de s'investir dans une activité et passera à l'action. A l'inverse, un étudiant qui est démotivé tentera de passer outre une activité proposée en l'évitant ou en la retardant. Nous nous attardons sur les stratégies auxquelles l'étudiant a recours pendant ses études afin de les élucider : les stratégies d'évitement et les stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'évitement :

- Ce sont les comportements qu'un étudiant adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il devra l'accomplir. En voici quelques exemples : demander des explications inutiles, faire répéter le professeur pour

gagner du temps, convaincre l'enseignant de ne pas faire un certain genre d'activité proposée, etc.

- Un étudiant est jugé démotivé s'il recourt à une ou plusieurs stratégies d'évitement de façon régulière.
- Un étudiant manifeste peu d'engagement lorsqu'il opte pour le principe « minimax », c'est-à-dire faire le strict minimum tout en souhaitant avoir le maximum de points. Par exemple : il se contente d'essayer de mémoriser tout ce qu'il apprend ; il choisit de faire les exercices à l'aveuglette et donne des réponses au hasard (Viau R., 2009).

Les stratégies d'apprentissage :

Le concept de stratégie d'apprentissage fait l'objet des travaux en psychologie cognitive sur l'apprentissage. L'apprenant utilise des stratégies pour traiter activement l'information et construire ses connaissances. Dans *L'étudiant-apprenant* (1998), P. Parmentier et M. Romainville définissent les stratégies d'apprentissage comme suit :

> « Les stratégies sont des activités dans lesquelles l'apprenant s'engage de manière consciente. Elles sont au minimum accessibles à la conscience, explicitables. Elles peuvent être l'objet de verbalisations. Ensuite, elles sont par définition orientées vers un but. Les stratégies ne sont pas accidentelles : l'étudiant les met en œuvre pour atteindre un but, un objectif défini en termes de processus, de résultat ou de performance. Enfin, une stratégie est plus une séquence d'actions qu'un événement isolé. La notion de stratégie suppose que l'apprenant mette en œuvre une suite ordonnée d'actions » (Parmentier P. et Romainville M., 1998 : 75).

D'une manière simpliste, les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'apprenant utilise pour acquérir des connaissances et des compétences et pour mieux contrôler sa démarche d'apprentissage sur le plan cognitif et affectif. R. Viau (2009) les a regroupées en quatre catégories : stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies de gestion de l'apprentissage et stratégies affectives.

Tableau : Classification des stratégies d'apprentissage

STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE			
Stratégies cognitives	**Stratégies métacognitives**	**Stratégies de gestion de l'apprentissage**	**Stratégies affectives**
Liées aux connaissances déclaratives : • stratégies de répétition • stratégies d'élaboration • stratégies d'organisation	Stratégies de planification	Stratégies de gestion du temps	Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation
Liées aux connaissances conditionnelles :	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'organisation de l'environnement et des	Stratégies de maintien de la

• stratégies de généralisation • stratégies de discrimination		ressources matérielles	concentration
Liées aux connaissances procédurales : • stratégies de compilation	Stratégies de régulation (autoévaluation)	Stratégies d'identification des ressources humaines	Stratégies de contrôle de l'anxiété

Source : Viau R., 2009 : 55

Selon les chercheurs, pour qu'un apprenant adopte des stratégies d'apprentissage, il doit être motivé à le faire (Legrain H., 2003 ; Vianin P., 2006). Un enseignant a beau proposer à un étudiant des activités qui requièrent l'emploi de stratégies d'apprentissage et lui enseigner comment les utiliser, si celui-ci n'est pas motivé, il évitera de les utiliser et tentera de mémoriser uniquement les éléments de la matière qui sont susceptibles de faire partie de l'examen.

3.1.3.3.2. La persévérance

La persévérance fait référence au niveau de volonté et de diligence nécessaire pour poursuivre et accomplir un but (Eccles J. S. et Wigfield A., 2002 ; Peterson C. et Seligman M. E. P., 2004). La persévérance correspond au degré de détermination et aux efforts fournis pour réussir (Boudrenghien G., Frenay M. et Bourgeois E., 2009, 2010 ; Multon K. D., Brown, S. D. et Lent R. W., 1991). Au sens de ténacité, P. R. Pintrich et D. H. Schunk (1996) définissent la persévérance comme étant un choix conscient de poursuivre cognitivement, métacognitivement et affectivement une tâche malgré les obstacles et les difficultés rencontrées. Dans le même sens, D. Purper-Ouakil, G. Michel et F. Perez-Diaz (2004) expliquent qu'elle correspond à la capacité de maintenir un comportement malgré les frustrations rencontrées, la fatigue et l'absence de renforcements immédiats. Selon K. Rothermund (2003), R. Viau (2009) et D. S. Yost (2006), la persévérance renvoie au fait de rester actif jusqu'à l'atteinte de ses buts, et ce, malgré le fait d'être confronté à des échecs occasionnels ou des contraintes à travers son parcours.

Pour mesurer la persévérance d'un individu, il faut s'intéresser au temps qu'il consacre à une tâche, au niveau d'efforts déployés ou au niveau de concentration et d'absorption dans la tâche (Chouinard R. et al., 2005 ; Williams L. A. et DeSteno D., 2008). Autrement dit, la persévérance doit s'accompagner d'un engagement cognitif, sinon, le temps que l'apprenant consacre à l'apprentissage est inefficace.

A travers les interprétations susmentionnées, on retient deux éléments théoriques incontournables dans le concept de persévérance : la poursuite de l'accomplissement d'un but (Duckworth A. L. *et al.*, 2007 ; Eccles J. S. et Wigfield A., 2002 ; Viau R., 2009 ; Yost D. S., 2006), et la notion d'obstacles (Duckworth A. L. et Quinn P. D, 2009 ; Pintrich P. R. et Schunk D. H., 1996 ; Roland N. et Emplit P., 2015). En effet, « la capacité de poursuivre

son but malgré les obstacles rencontrés représente deux éléments centraux associés à la persévérance dans les écrits scientifiques » (Monfette O., 2016 : 116).

3.1.3.3.3. L'apprentissage

L'apprentissage (ou résultats) est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle. Un étudiant motivé s'engagera et persévérera plus dans une activité pédagogique qu'un étudiant non motivé (Pintrich P. R. et De Groot E. V., 1990). L'apprentissage est à la fois une conséquence de la dynamique motivationnelle et une source de motivation (Cantara M., 2008). De nombreuses recherches ont démontré que l'effet de l'apprentissage sur les perceptions de l'étudiant peut être positif si celui-ci en est satisfait (Gutner J.-L. et Genoud P., 2006). Bien entendu, « certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance [apprentissage] ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation » (Lacroix M.-E et Potvin P., 2009 : 4). Par ailleurs, l'apprentissage peut être influencé négativement par des échecs répétés qui diminuent le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant (Lacroix M.-E et Potvin P., 2009).

En bref, l'engagement cognitif et la persévérance s'influencent mutuellement et influent sur l'apprentissage. La performance et les perceptions sont étroitement liées, c'est-à-dire que les résultats d'études peuvent favoriser ou réduire les sources de la dynamique motivationnelle. Plus l'étudiant apprend plus ses perceptions sont positives. Par contre, si le résultat est moins bon que souhaité, ses perceptions en souffriront.

3.1.3.3.4. Les conditions de la motivation d'apprentissage

Au fil de nos lectures, nous constatons que les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'étudiant résident dans ses perceptions qui s'influencent réciproquement, et qui agissent sur les trois manifestations. Pour mieux dire, ce sont les perceptions qui déterminent l'intensité des manifestations. Selon les auteurs, la connaissance des trois principales sources permet à l'enseignant de répondre théoriquement à la question : « Pourquoi certains étudiants sont-ils motivés lorsqu'ils suivent des cours, alors que d'autres ne le sont pas ? ». Voici ci-dessous la réponse que R. Viau a apportée à cette question :

Tableau : Comment distinguer un étudiant motivé d'un étudiant démotivé

Un étudiant motivé…	Un étudiant démotivé…
juge *utile* ou *intéressante* l’activité pédagogique qui lui est proposée **et** se sent *capable* de faire ce qui lui est demandé dans l’activité **et** a l’impression d’avoir une *certaine part de responsabilité* (contrôle) dans son déroulement.	juge *inutile* ou *inintéressante* l’activité pédagogique qui lui est proposée **ou** se sent *incapable* de faire ce qu’on lui demande ou craint de ne pas posséder les capacités nécessaires **ou** a l’impression de n’avoir *aucune responsabilité* dans ce qu’on lui demande de faire.

Source : Viau R., 2009 : 89.

Observant ce tableau susmentionné, nous en retirons deux remarques :

- Un étudiant est jugé motivé si et seulement si toutes ses trois perceptions sont positives ;
- Si l’une ou l’autre de ces perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l’étudiant perde sa motivation.

Dans son livre *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?*, H. Legrain (2003) a également identifié deux conditions de la démotivation :

La non-perception des objectifs pédagogiques : la première condition à l’engagement est de percevoir clairement les objectifs à atteindre, ce qu’il est demandé de faire. Si l’étudiant ne perçoit pas clairement les objectifs à atteindre, surtout les objectifs à court terme, la motivation ne peut être présente. L’incertitude et le flou des objectifs engendrent du stress, l’étudiant ne sachant pas ce qui l’attend.

La certitude de ne pas pouvoir réussir : cette variable joue un rôle important dans l’engagement cognitif. Un étudiant ne va pas travailler dur pour son examen s’il a la conviction de ne pas pouvoir réussir, malgré les efforts qu’il déploie.

Il en résulte que pour H. Legrain (2003), un étudiant est démotivé s’il se trouve dans un seul des deux cas suivants :

- Il n’est pas sûr de pouvoir réussir, pour diverses raisons ;
- Il est convaincu que les activités pédagogiques ne lui apporteront rien en retour.

En outre, selon C. S. Dweck (1989), J. G. Nicholls (1984), G. Dupeyrat, C. Escribe et C.Mariné (2006), T. Bouffard, C. Vezeau, G. Romano, R. Chouinard, L. Bordeleau et C. Filion (1998), pour distinguer un étudiant motivé d’un démotivé, on peut également tenir compte des buts scolaires. Concrètement :

- Un étudiant adopte les buts de maîtrise, les buts de performance-approche ou buts de plaisir, il est motivé : plus ces buts sont nombreux, plus il est motivé ;
- Un étudiant adopte les buts de performance-évitement, il est démotivé.

En addition, les travaux de W. Lens (2006), W. Lens et M. A. Moreas (1992) et W. Lens et M. Decruyenaere (1991) montrent que les buts éloignés (ou la perspective future) peuvent influer positivement sur la perception qu'a un étudiant de la valeur d'une activité. Ainsi, un étudiant, dont les buts éloignés sont clairs, perçoit facilement la valeur d'une activité pédagogique, et est donc motivé. A l'inverse, il n'est aucunement motivé lorsque ses buts éloignés sont confus et irréalistes.

En peu de mots, afin de mesurer le degré de motivation de l'étudiant dans ses études, on se repose sur les trois perceptions spécifiques, les manifestations, les buts scolaires, les buts de plaisir et buts éloignés de cet individu.

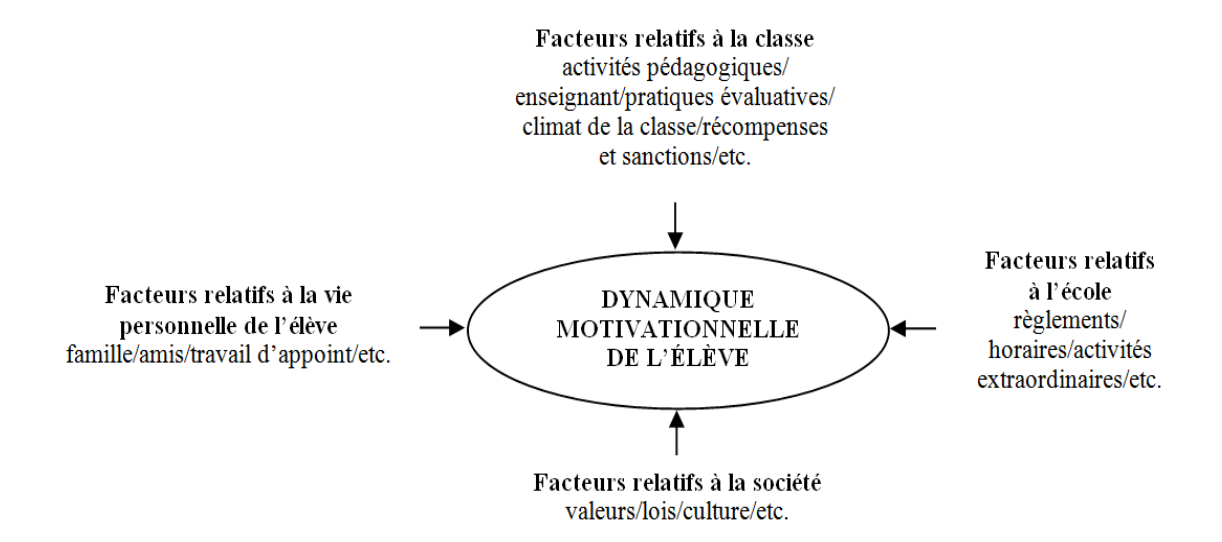
Généralement, pour faire des études et réussir, chaque apprenant doit avoir en lui des capacités et aussi être motivé (Darveau P. et Viau R., 1997). Si l'enseignant désire accroître la motivation de ses apprenants face aux tâches scolaires qui leur sont proposées, il doit bien comprendre le concept de motivation en milieu éducatif et ce qui l'englobe (Viau R., 1994). Une meilleure connaissance des sources de la dynamique motivationnelle, permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser. Pour terminer, nous reprenons l'énoncé ci-dessous de M.-E. Lacroix et P. Potvin (2009) :

> « La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche, par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance » (Lacroix M.-E et Potvin P., 2009 : 4).

3.1.4. Les influences des facteurs externes sur la dynamique motivationnelle

D'après R. Viau (2009), la dynamique motivationnelle d'un apprenant est intrinsèque mais est influencée par un grand nombre de facteurs externes. L'auteur les a

regroupés en quatre catégories distinctes : la vie personnelle de l'élève, la société, l'école et la classe. La figure ci-dessous illustre ce regroupement.



Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève

Source : Viau R., 2009 : 14.

Comme nous le voyons dans la figure susmentionnée, chaque catégorie comprend plusieurs composantes. S'agissant de la vie personnelle de l'élève, par exemple, nous notons les facteurs tels que la famille, les amis, le travail d'appoint, etc. De même, nous remarquons dans les écoles et les classes d'autres agents comme activités pédagogiques, règlements intérieurs, récompenses et sanctions, etc. D'autre part, les facteurs liés à la société, tels que les valeurs, les lois, les cultures, etc., sont également abordés dans ce modèle. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous prendrons le temps de mettre en relief certains des facteurs en question afin d'élucider notre problématique, et nous les classerons en fonction de deux groupes de critères suivants : les critères pédagogiques et les critères sociaux.

3.1.4.1. Les critères pédagogiques

L'accès à la culture se réalise en premier lieu par l'éducation et la formation. Dans ce cadre, l'école a une place importante. D'une part, elle est un lieu d'apprentissage pour les jeunes, et d'autre part, elle est un lieu de sociabilité et d'échanges. De nombreuses recherches montrent que les facteurs liés à l'école et à la classe influencent la dynamique motivationnelle des apprenants (Wigfield A. *et al.*, 2006 ; Brophy J. E., 2004 ; Stipek D., 2002 ; Midgley C., 1993 ; Bressoux P., et al., 1997 ; Janosz M., Georges P. et Parent S., 1998 ; Anderman E. M. et Maehr M. L., 1994). Dans cette partie, nous aborderons progressivement six facteurs suivants : les activités d'enseignement-apprentissage,

l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, les récompenses et les punitions, et l'autonomie de l'école.

3.1.4.1.1. Les activités d'enseignement-apprentissage

L'enseignement-apprentissage est une activité visant à transmettre les expériences sociales. A travers cette activité, la personnalité de l'être humain est progressivement formée et développée. D'après la conception de l'éducation moderne, l'apprentissage est davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves et élèves-élèves tout en privilégiant la relation existante entre les trois pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Dans cette partie, nous étudierons tout d'abord les pensées innovantes de J. Dewey et d'E. C. Alain, pour ne citer qu'eux parmi les précurseurs de l'Education nouvelle, respectivement manifestées dans les deux ouvrages intitulés *Démocratie et Education. Suivi de Expérience et éducation* (2011, 3e édition) et *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine* (2005, 6e édition). Nous aborderons ensuite les résultats obtenus de certaines recherches contemporaines. L'objectif est d'examiner si et jusqu'à quel point les activités d'enseignement-apprentissage influent sur la dynamique motivationnelle des apprenants.

3.1.4.1.1.1. Les pensées de J. Dewey (1859-1952)

La *science* et la *démocratie* sont censées être deux concepts importants étroitement liés dans la philosophie éducative de J. Dewey, et manifestés à travers plusieurs travaux de recherche qu'il a apportés à l'humanité. S'agissant de la motivation d'apprentissage, nous avons trouvé dans son livre *Démocratie et Education. Suivi de Expérience et éducation* (2011) les pensées modernes suivantes :

Se reposant sur l'idéal de croissance et de développement, Dewey est arrivé à la conception que l'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience – l'idée qui se distingue des autres théories de l'éducation : préparation à un futur lointain, actualisation des capacités, formation de l'extérieur et récapitulation du passé. Pour lui, l'éducation vise à la fois aux buts sociaux et individuels : « l'éducation représente non seulement un développement des enfants et de la jeunesse mais aussi celui de la société future dont ils seront les éléments constructifs » (p.161). La reconstruction ou réorganisation de l'expérience a pour finalité d'ajouter à la signification de l'expérience (c'est-à-dire la perception accrue des liaisons et des continuités des activités dans lesquelles l'apprenant est engagé) et d'augmenter la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure. Selon Dewey, une expérience authentiquement éducative ou instructive peut éveiller la motivation. Elle se distingue d'une activité routinière, d'une part, et d'une activité capricieuse, de l'autre, grâce à deux conditions requises : un enseignement fourni et une capacité accrue. En effet, les apprenants agissent d'une manière

capricieuse chaque fois qu'ils agissent sous une pression externe ou quand on leur dit d'agir d'une certaine manière sans qu'ils aient un but qui leur soit propre ni qu'ils perçoivent la portée de leur action sur d'autres actes. De ce fait, Dewey a critiqué les activités formantes à l'école comme suit :

> « Une grande partie du travail effectué à l'école consiste à ériger des règles que les élèves doivent appliquer, mais ces règles sont de telle nature que, même après leur intervention, les élèves ne sont pas amenés à voir la liaison entre le résultat – disons la réponse – et la méthode utilisée… En ce qui les concerne, tout se ramène à des trucs et à une sorte de miracle. Cette action est essentiellement capricieuse et produit des habitudes capricieuses » (p.160).

Il est banal de dire qu'une activité qui ne contient pas un enseignement fourni, et qui ne permet pas à l'apprenant de bien comprendre son objectif et sa valeur, est loin de l'obliger à participer à une telle activité. En conséquence : il a tendance à effectuer sa tâche avec négligence et indifférence.

En outre, l'action routinière ou l'action automatique peut accroître l'habileté à faire une chose particulière. De ce point de vue, on pourrait dire qu'elle a un effet éducatif. Toutefois, elle ne permet pas à l'apprenant de percevoir les rapports et les liaisons ; elle limite plus qu'elle n'élargit la signification-vision. Dewey explicite :

> « […] comme l'environnement change et qu'il nous faut modifier notre façon d'agir pour pouvoir maintenir une liaison équilibrée avec les choses, une façon d'agir uniforme et isolée devient désastreuse au moment critique. L'"habileté" vantée devient grossière inaptitude » (p.160).

A travers cet énoncé, on sait que si un individu apprend dans un milieu éducatif qui consiste à contrôler la mémorisation et la reproduction, ses habitudes d'apprentissage passif sont formées et enracinées. Il rencontre par conséquent des difficultés lorsqu'il se trouve dans un nouveau milieu : il tend à se démotiver facilement à cause de son inadaptation.

En général, l'éducation, dit Dewey, peut être conçue soit rétrospectivement soit prospectivement. Autrement dit, elle peut être traitée comme un processus d'adaptation du futur au passé ou comme un moyen d'utiliser le passé au profit d'un futur en développement : la reconstruction constante de l'expérience.

Concernant les sources de la motivation, Dewey souligne que l'intérêt, entre autres, occupe une place décisive, car « l'intérêt est requis pour persévérer dans l'action » (p.214) : une personne qui s'intéresse à une certaine activité, persévère jusqu'à ce qu'il atteigne le résultat souhaité. Toujours selon cet auteur, dans l'éducation, l'intérêt représente la force motrice des objets – perçus ou imaginés – dans toute expérience ayant

une fin. Concrètement, la reconnaissance de la place dynamique de l'intérêt dans le développement éducatif réside dans le fait qu'on doit prendre en compte les capacités, les besoins et préférences spécifiques de chaque apprenant. Puisque les apprenants sont différents l'un et l'autre, les activités enseignantes doivent être élaborées de sorte à répondre à cette différence : « Celui [l'enseignant] qui reconnaît l'importance de l'intérêt ne risque pas de supposer que tous les esprits fonctionnent de la même manière sous le prétexte qu'ils se trouvent avoir le même instituteur et le même manuel » (p.215). Dewey s'intéresse bien au propos d'un humoriste américain qu'il a cité : « peu importe ce qu'on enseigne à un garçon tant qu'il ne l'aime pas » (Dewey, p.218). Il en résulte qu'une réflexion sans intérêt est superficielle et inefficace.

En fait, les apprenants n'ont pas l'esprit au sujet, parce que celui-ci ne les touche pas ; il n'entre pas dans la sphère de leurs intérêts. Pour eux, ils s'intéressent seulement aux leçons pour des raisons ou des fins réelles, et non simplement comme à quelque chose à apprendre. Ce n'est possible que lorsque l'apprenant comprend le rôle du sujet d'étude dans la réalisation d'une expérience. L'intérêt doit dériver de la conscience de l'apprenant, c'est-à-dire de ses perceptions positives sur les activités d'apprentissage. Un tel intérêt suscite donc la dynamique motivationnelle. Dans ce sens, Dewey a critiqué les tentatives qu'applique de préférence l'école pour intéresser l'apprenant :

> « Du point de vue de l'éducation, cela implique donc qu'attacher de l'importance à l'intérêt signifie rendre séduisant ce qui autrement serait indifférent, obtenir l'attention et l'effort en offrant le pot-de-vin du plaisir. On stigmatise avec raison ce procédé en le qualifiant de pédagogie des "mous", de théorie "soupe populaire" de l'éducation » (p.211).

Cette stratégie est critiquée par Dewey, car l'enseignant ne prend en compte que les éléments externes qui ramènent l'attention à l'apprenant, au détriment d'autres facteurs, tels que l'engagement cognitif à la leçon : l'apprenant qui écoute les bras croisés est toujours spectateur ; il reste encore passif quelle que soit la séance de cours. Dewey s'exprime ainsi :

> « Nous avons déjà noté la différence d'attitude entre celui qui assiste à une action, qui en est le spectateur et celui qui y participe, qui en est l'acteur ou l'agent. Le spectateur est indifférent à ce qui se passe : un résultat en vaut un autre, puisque l'un et l'autre ne sont que des spectacles » (p.209).

Un autre cas de figure : punir un apprenant pour son inattention est une façon d'essayer de lui faire comprendre que la chose n'est pas complètement dénuée d'intérêt ; c'est une façon de faire naître l'« intérêt », de donner le sens des rapports. A la longue, sa valeur se mesure à ses résultats, suivant qu'il ne fournit qu'une simple excitation physique

à agir de la façon désirée par les adultes. Une telle mesure ne consiste qu'à renforcer l'indifférence ou la répugnance de l'apprenant.

Selon Dewey, pour motiver l'apprenant, « il faut découvrir des objets et des modes d'action qui sont liés aux capacités présentes » (p.211). La fonction du sujet en engageant l'activité et en la menant d'une manière cohérente et continue est son intérêt. Si le sujet opère de cette manière, il n'est besoin ni de se mettre en quête de stratagèmes pour le rendre intéressant ni d'en appeler à l'effort arbitraire et semi-imposé.

A propos des méthodes d'enseignement, Dewey conçoit que la seule voie qui conduit directement à l'assimilation croissante des méthodes d'enseignement consiste à se concentrer sur les conditions qui requièrent, favorisent et mettent à l'épreuve la pensée. Penser est la méthode de l'enseignement intelligent, de l'enseignement qui utilise et gratifie l'esprit (p.238). La pensée doit être développée chez l'apprenant, et non d'apprendre des mots, doit être aussi peu scolaire que possible (p.239). Examinant la pédagogie pragmatiste de Dewey, on voit que ce philosophe apprécie beaucoup l'apprentissage par la pratique et par l'expérience, qui améliore progressivement la pensée et l'intérêt de l'apprenant. Pour lui, l'individu n'apprend qu'autant qu'il fait, qu'autant qu'il essaie. Pour obtenir une expérience authentiquement éducative, les activités formantes doivent assurer la continuité et l'interaction nécessaire des apprenants. Lorsqu'un individu apprend dans un nouveau milieu, ses expériences antérieures ont tendance à interagir avec la nouvelle situation pour lui apporter un nouveau résultat. C'est pourquoi, l'enseignant doit tenir compte des expériences antérieures des apprenants, ce afin d'organiser un contexte d'apprentissage approprié à l'interaction entre la leçon et les expériences antérieures. L'éducation, poursuit Dewey, est une vie, et non une préparation à la vie ; « les méthodes donnent à l'élève quelque chose à faire et non à apprendre, et l'action est telle qu'elle oblige à penser ou à noter des rapports entre les choses, ce qui conduit naturellement à apprendre » (p.239). Il en déduit que l'éducation est le processus de l'apprenant et non de l'enseignant ; l'éducation est un processus dans lequel l'apprenant est mis au centre.

De plus, comme la pédagogie de Dewey le souligne, les activités d'apprentissage ne doivent pas être uniquement un amusement, mais avoir un but éducatif qui réussit à toucher l'apprenant et contenir des défis. En effet, lorsque le maître prépare ses activités, il doit non seulement tenir compte de la place de l'apprenant, mais aussi du but et des moyens de l'activité qui ne doivent pas être abstraits pour l'apprenant et qui doivent le toucher, pour qu'il se sente concerné et ait envie de faire cette activité et ainsi qu'il mette toute son énergie à apprendre. Par exemple, même si l'enseignant prépare une activité où l'apprenant est au centre, et participe donc activement, mais qu'il ne donne pas le but de cette activité à l'apprenant, il n'en percevra pas l'intérêt et ne ressentira ni l'envie ni le désir de travailler.

Abordant le rôle de l'école, selon Dewey, l'école est non seulement un lieu où l'enseignant donne à l'apprenant des connaissances et des leçons de morale, mais encore un milieu démocratique où toutes les activités d'apprentissage doivent répondre aux intérêts, aux besoins et attentes de chaque membre. L'éducation étant une vie, l'école ne peut pas se séparer de pratique ni d'expérience, et les savoirs ne peuvent pas être imposés de l'extérieur.

Du côté de l'apprenant, ce savant insiste sur le fait que l'apprenant n'a pas une tête vide pour que le maître y remplisse beaucoup de choses :

> « Quand les enfants sont en train de faire des choses et discutent de ce qui se passe pendant qu'ils les font, on constate que, même avec des méthodes d'enseignement comparativement médiocres, les recherches de ces enfants sont spontanées et multiples et les solutions proposées variées et ingénieuses » (p.240-241).

Enfin, de son côté, l'enseignant n'est ni dogmatiste ni autoritaire comme dans l'éducation traditionnelle. Il devient désormais un conseiller pédagogique, un guide et un facilitateur en faveur des apprentissages. Comme le dit Dewey, une grande part de l'art d'enseigner consiste à faire en sorte que la difficulté des nouveaux problèmes soit suffisamment grande pour provoquer la pensée, et suffisamment restreinte pour qu'il y ait des points familiers lumineux dont surgiront d'utiles suggestions. Grâce à cette stratégie, l'enseignant arrive à éveiller l'intérêt et la motivation chez ses apprenants.

3.1.4.1.1.2. Les pensées d'E. C. Alain (1868-1951)

E. C. Alain est un philosophe français très connu du XXe siècle avec de nombreux travaux de recherche. Dans son recueil *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine* (2005), nous avons trouvé deux leçons 15 et 16 respectivement intitulées *la Pédagogie pragmatiste* et *l'Education par l'action* contenant les pensées nouvelles de ce savant sur la motivation d'apprentissage. Les paragraphes suivants consistent à élucider ses grandes lignes :

Alain apprécie beaucoup le pragmatisme et l'éducation par l'action dans le contexte de la réforme de l'éducation. Il soutient le concept *learning by doing* [apprendre en faisant] proposé par Dewey, car il conçoit que l'apprenant qui écoute n'apprend rien, qu'il n'apprend qu'autant qu'il fait, qu'autant qu'il essaie. C'est pourquoi, l'attention, la réflexion et la pensée que l'apprenant effectue pendant la classe aura un sens ; ce sera un moyen et un instrument suscitant sa motivation. Ce savant s'exprime en ces lignes :

> « Si comprendre n'est pas autre chose que construire, si l'intelligence n'est jamais séparée de l'action, si donc la contemplation tant vantée se réduit à de stériles jeux

> de paroles, si l'action enfin est le régulateur et le juge dernier de la pensée droite, il ne faut pas espérer de faire entrer des idées dans l'esprit de l'enfant par des discours seulement » (p.286).

D'après lui, il y a deux moyens d'intéresser l'apprenant, c'est-à-dire produire en lui une sorte de plaisir qui éveille l'attention. Le premier moyen provient de la structure des sens des êtres humains. Cependant, il rend l'apprenant passif. A titre d'illustration, Alain a évoqué un exemple suivant :

> « Pour que l'enfant aime son école et sa classe, l'enseignant peut les décorer de couleurs agréables. Cela signifie qu'il touche les sens de l'enfant pour le rendre motivé. De même, il peut avoir recours aux contes, aux images ou clips vidéo pour animer les séances de cours. Ces outils ont pour tâche d'éveiller dans l'enfant des sentiments agréables qui le disposeront à l'attention » (p.287).

Observant cet exemple, on voit que l'apprenant peut aimer l'école, la classe et le maître pour tous ces plaisirs de curiosité, d'approbation, d'enthousiasme, dont l'enseignement est la source. Cependant, Alain a critiqué cette méthode, car l'apprenant est spectateur d'une pièce de théâtre présentée par son enseignant ; il attend qu'on l'intéresse. Puisque tout enseignement est axé sur l'enseignant, cette attention est paresseuse au fond et de qualité inférieure. Comme Dewey le remarque avec finesse (L'école et l'enfant), « cette attention n'est jamais entière ; elle se détourne aisément, il faut la conquérir et la conserver par les moyens de l'orateur » (p.287).

Selon Alain, l'apprenant prend l'habitude de dédoubler son attention : celle-ci est établie lorsque l'apprenant subit une sorte de contrainte, mais il reste toujours prêt à la tourner vers d'autres choses, telles que les camarades, les bavardages, la rêverie. Des études, dit Alain, faites dans des classes de la Ville de Paris font voir que l'inattention est presque la règle, et même chez les élèves réputées bonnes : ils voudraient faire une autre chose ; ils écoutent de temps en temps ; ils écoutent ce qui leur plaît.

S'agissant du deuxième moyen d'intéresser l'apprenant, Alain souligne l'attention d'une personne qui joue, ou celle d'une personne qui fait quelque chose, où elle est active :

> « Hors les plaisirs qui tiennent aux sens, et qui nous sont communs avec les animaux, les plaisirs proprement humains résultent de l'action, c'est-à-dire de la puissance exercée, éprouvée, de l'essai, du risque, de la victoire » (p.288).

D'après Alain, c'est l'action qui intéresse l'apprenant d'une autre façon que le « spectacle » susmentionné. Lorsque l'attention suit sa propre action, et que l'apprenant écoute en réfléchissant et en faisant, il devient motivé. Dans ce contexte, l'attention n'est plus divisée, car tout le corps est occupé en même temps que l'esprit. Alain conçoit que la classe doit ressembler à un atelier (quels que soient les âges) où chacun fait quelque chose ;

non qu'il le fasse parce que cela l'intéresse, mais plutôt il s'y intéresse parce qu'il le fait, parce qu'il invente un peu à chaque instant.

Grosso modo, Alain a identifié deux sortes d'attention : l'une qui dérive de nos sens et l'autre qui dérive de l'action. Pour lui, le spectacle quel qu'il soit (leçon oratoire, défilé d'image, cinématographe) instruit mal, parce que l'intérêt est placé dans l'objet et sollicite l'apprenant comme par surprise. Or tout le problème de l'éducation est d'amener l'apprenant à s'intéresser à des choses qui par elles-mêmes ne l'intéressent pas. Par exemple : entendre un pianiste, cela n'apprend pas le piano ; on peut entendre la musique indéfiniment sans l'apprendre ; c'est que l'on reste encore passif ; l'attention s'enfuit à chaque instant. Dans les études, si l'apprenant ne sait qu'écouter, sans réfléchir ni passer à l'action déterminée, à une action qu'il puisse faire, il n'apprendra rien. Pour Alain, l'homme ne s'intéresse qu'à ce qu'il fait. Pour mieux dire, on ne peut vouloir que ce que l'on fait. Pour apprendre à vouloir, il faut agir. L'attention, qui n'est que la forme intellectuelle de la volonté, ne peut se séparer de l'action. Pour obtenir l'intérêt ou l'attention volontaire, « il faut d'abord obtenir l'action et l'essai. Voilà en quoi le Pragmatisme nous réveille ; voilà ce qu'il nous apporte d'utile et de bon. Tout homme s'intéresse à ce qu'il fait, et aucun homme ne s'intéresse à rien d'autre » (p.292).

De ces analyses susmentionnées, selon Alain, pour motiver l'apprenant, il faut commencer par éveiller l'attention chez lui. La classe ou l'école doit ressembler à un atelier, non à une salle de spectacle. Chacun y doit agir sans cesse et essayer sans cesse. Du côté de l'enseignant, son travail doit être une continuelle correction et un continuel redressement. De même, l'apprenant doit souvent refaire et essayer de nouveau. Cependant, la difficulté de l'enseignant est de trouver pour chaque leçon un exercice où tous les membres de la classe seront actifs. Pour ce faire, Alain suggère que dans tous les travaux scolaires, l'enseignant reprend les productions imparfaites de l'apprenant pour les corriger jusqu'à la perfection. L'apprenant reconnaîtra ses propres inventions et sa propre initiative. Grâce à cela, chacun s'instruit selon sa propre action. Il est à noter que les tâches assignées doivent être toujours à sa portée pour qu'il puisse toujours l'essayer, sinon, il ne sait comment commencer et perd donc son courage. Alain critique que très souvent l'école choisit de préférence les brillants sujets et laisser les autres concernant directement les intérêts et les expériences de l'apprenant. C'est pourquoi, pour lui, une bonne activité d'apprentissage doit assurer les éléments suivants : l'activité est réaliste, divise les difficultés, allant de ce qui est facile à ce qui est difficile, ce afin de satisfaire le niveau intellectuel de tous les apprenants, les bons et les faibles. En outre, pour ramener l'attention de l'apprenant sur sa tâche, l'enseignant doit tenir compte de la contrainte de temps. Quelles que soient les activités, l'apprenant a tendance à ajourner, à se détourner et ne s'y met pas tout entier. Néanmoins, si on limite le temps et si on encourage peu à peu

l'apprenant à sa tâche, il est obligé de mobiliser toute son énergie et sa concentration pour l'achever.

D'une vue globale, selon Alain, la meilleure méthode que prend en compte l'enseignant est comment inviter l'apprenant à faire, à inventer, à découvrir et à appliquer, ce qui permet à celui-ci de se sentir motivé dans ses études.

A partir des pensées innovantes de Dewey et d'Alain, nous avons noté les points importants suivants :

L'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience. L'école n'est plus une salle de spectacle, mais un atelier où chacun est un ouvrier qui agit et qui essaie sans cesse. L'apprenant est encouragé à effectuer les tâches réalistes et à discuter sur ce qui se passe pendant les apprentissages. Puisque l'éducation est d'amener l'apprenant à s'intéresser à des choses qui par elles-mêmes ne l'intéressent pas, l'attention qui dérive de nos sens est passive et l'attention qui suit l'action a un sens. C'est grâce à l'apprentissage par l'action, par l'essai et par l'expérience que tous les membres de la classe trouvent chacun leur propre intérêt dans leurs études. Le point commun dans les pensées de Dewey et d'Alain est de valoriser l'éducation par l'action et d'avoir montré que l'intérêt et l'attention – sources de motivation, doivent dériver des perceptions positives de l'apprenant sur les activités d'apprentissage.

Un apprenant jugé motivé s'engagera réellement dans l'action et ne s'arrêtera pas au simple fait d'exécuter la tâche ou la recherche s'il se sent libre de fournir des efforts et de mettre en place ses propres initiatives.

Une activité motivante doit répondre aux conditions d'apprentissage de chaque individu pour favoriser le développement individuel (pédagogie personnalisée moderne), c'est-à-dire s'intéresser aux besoins, aux préférences et expériences de l'apprenant, et lui donner la liberté intellectuelle et d'expression. De plus, elle doit également avoir un but concret, contenir des défis, et être limitée dans le temps nécessaire.

Enfin, pour que l'apprenant soit motivé et désire d'apprendre ce qu'il doit apprendre, l'enseignement doit faire en sorte que toute leçon soit une réponse au questionnement de l'apprenant qui construit lui-même son savoir dans un processus dynamique et individuel.

3.1.4.1.1.3. De quelques recherches contemporaines

Une activité d'enseignement-apprentissage est une situation planifiée par un enseignant qui vise à donner l'opportunité d'apprendre à un apprenant, et qui est donc

l'acteur principal. Il existe plusieurs formes d'enseignement, dont les plus connues à l'école, même à l'université sont l'exposé, la modélisation, la forme d'explication-illustration, la lecture à voix haute. C. W. Fisher et E. H. Hiebert (1990) ont effectué une recherche auprès des élèves du primaire et secondaire aux Etats-Unis, et ont découvert la domination presque entière des professeurs, car la plupart des activités de formation sont sous leur houlette :

> « Si la majorité des 20.000 activités sont dictées par les professeurs, sont peu exigeantes sur le plan cognitif et consistent à faire ce qui est dicté par l'enseignant ou à l'écouter faire un monologue, on devrait se demander pourquoi tant d'élèves restent à l'école, plutôt que de se demander pourquoi il y a tant d'abandons » (Fisher C. W., et Hiebert E. H., 1990 : 15).

Et on voit comment la joie d'apprendre est tuée par les méthodes d'enseignement traditionnelles.

L'exposé est la forme d'enseignement la plus utilisée pour transmettre une information structurée et organisée (Bligh D. A., 2000). Toujours selon ce chercheur, les exposés magistraux ont toutefois plusieurs limites importantes, à savoir ne pas promouvoir une réflexion approfondie chez les apprenants, leur faire acquérir des valeurs, susciter chez eux de l'intérêt pour la matière, et leur faire acquérir du savoir-faire. Pour qu'un exposé soit apprécié des étudiants, l'enseignant doit être organisé, être clair, favoriser les échanges, et être expressif (Perry R. P., 1991). Pour ce faire, plusieurs techniques d'enseignement peuvent être privilégiées. R. Viau (2009) a fait un rappel des principales techniques d'enseignement, et les a regroupées en fonction des trois perceptions spécifiques qui sont à l'origine de la motivation d'apprentissage. Ci-dessous est la récapitulation de notre lecture de Viau (pp.124-133) :

Pour améliorer la perception que les élèves ont de la valeur d'un exposé, il faut leur faire prendre conscience dès le début de l'intérêt et de l'utilité du contenu exposé. - Prendre le temps d'introduire son exposé ; - Utiliser la métaphore ; - Soumettre un problème ; - Être enthousiate.
Pour améliorer la perception que les élèves ont de leur compétence, il faut que l'exposé soit clair pour que la matière enseignée soit accessible à tous. - Présenter un plan avant de débuter ; - Questionner les élèves sur leurs préconceptions ; - Donner des exemples qui intéressent les élèves ; - Utiliser des analogies ;

- Présenter les concepts sous forme de schémas ou de tableaux ; - Utiliser la modélisation ; - Utiliser différents supports technologiques (supports informatiques, affiches, etc.) ; - Résumer pour termier.
Pour améliorer la perception de contrôlabilité des élèves, il importe que l'exposé sollicite constamment leur participation. - Questionner et répondre ; - Finir en faisant faire un bilan.

D'un autre côté, le manque de rythme dans les activités d'enseignement risque de conduire à la démotivation des apprenants (Delannoy C., 1997 ; Martina C., 1997). Selon ces auteurs, le rythme et la motivation vont de pair, c'est pourquoi il faut que l'enseignant prenne garde à ne pas aller trop vite. Quand l'enseignant exige une recherche précise dans un texte par exemple, il faut « laisser aux élèves, même lents, le temps de trouver » (Delannoy C., 1997 : 88). Sinon, la plupart des élèves sont perdus, et c'est le professeur seul qui fait le cours. De la même façon, « on démotive les élèves par la lenteur, le morcellement, la répétition » (Delannoy C., 1997 : 139). Quand une activité n'avance pas assez vite, l'ennui gagne les élèves. On reproche aux élèves d'être agités en oubliant qu'« un élève qui chahute est souvent un élève qui s'ennuie parce qu'il n'a rien de précis à faire. Faire est souvent plus intéressant que d'écouter » (Martina C., 1997 : 146). C'est pourquoi, le rythme joue un rôle primordial : il ne doit être ni trop rapide ni trop lent. On peut peut-être aller vite quand il s'agit de la reprise du cours de la veille, et au contraire ralentir quand on donne des consignes, car les élèves ont souvent du mal à comprendre ce que l'on attend d'eux : « la non compréhension de ce qu'on attend d'eux est très souvent à l'origine de la démotivation progressive des élèves » (Delannoy C., 1997 : 62).

Dans les activités d'apprentissage, l'apprenant est l'acteur principal ; il n'est pas une *tabula rasa* mais construit ses connaissances à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances. Les activités d'apprentissage impliquent généralement que l'apprenant doit accomplir, seul ou en équipe, une ou des tâches, par exemple : jeu de rôle, résolution de problèmes, expérimentation, étude de cas, projet, etc. Dans son livre *Motivating students to learn*, J. E. Brophy (2004) s'exprime qu'une activité motivante doit comporter les quatres étapes suivantes : (1) introduction (buts, consignes, etc.) ; (2) explication de ce que l'on attend des apprenants sur le plan de l'apprentissage ; (3) support et encadrement lors de l'accomplissement de différentes tâches par les apprenants ; (4) retour sur l'activité, évaluation, réflexion sur ce qui a été fait.

De son côté, analysant les ouvrages de T. L. Good et J. E. Brophy (2008), J. E. Brophy (2004), D. Stipek (2002), S. G. Paris et J. C. Turner (1994), R. Viau (2009) a dégagé dix éléments les plus importants suivants :

Une activité d'apprentissage doit :

- comporter des buts et des consignes clairs,
- être signifiante aux yeux de l'élève,
- amener à la réalisation d'un produit authentique,
- être diversifiée et s'intégrer aux autres activités,
- représenter un défi pour l'élève,
- exiger un engagement cognitif de l'élève,
- responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix,
- permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres,
- avoir un caractère interdisciplinaire,
- se dérouler sur une période de temps suffisante.

Une fois remplies ces dix conditions, une activité d'apprentissage proposée sera motivante.

3.1.4.1.2. L'enseignant

Tous les étudiants n'arrivent pas en classe avec le même état d'esprit : si certains d'entre eux perçoivent l'intérêt de savoir et d'apprendre et en ont le désir, d'autres arrivent en classe complètement démotivés. La difficulté est alors de parvenir à intéresser l'ensemble de la classe. Comment faire naître chez tous les étudiants l'envie d'être en classe pour apprendre et acquérir des savoirs ? Rendre un cours intéressant est affaire de réflexion, de bon sens, d'imagination, et également d'enthousiasme de la part de l'enseignant.

Ainsi, avec ses compétences, sa manière d'enseigner et ses comportements au sein de la classe, l'enseignant joue un rôle capital influant sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant. Dans son livre intitulé *Chagrin d'école*, D. Pennac affirme : « Il suffit d'un professeur – un seul ! – pour nous sauver de nous-mêmes et faire oublier tous les autres » (Pennac D., 2007 : 262). Pour l'auteur, l'enseignant est considéré comme l'un des facteurs-clés qui agissent sur la motivation d'apprentissage de l'élève.

Les enseignants abondent dans le même sens que D. Pennac (2007). En effet, lorsque R. Viau *et al.* (1994) leur demande quel est selon eux le facteur qui a le plus de

poids sur la motivation de leurs élèves, la très grande majorité répondent sans hésiter : eux-mêmes. D'après J. Locke, lorsqu'un élève perd de l'intérêt pour l'école et va même jusqu'à l'abandonner, il n'y a pas de plus grand responsable que l'enseignant. Il s'exprime ainsi :

> « [Et] je ne doute point qu'une des grandes raisons pourquoi la plupart des enfants s'abandonnent entièrement à de vains amusements, et emploient tout leur temps à des bagatelles, c'est parce qu'ils ont vu qu'on méprisait leur curiosité, et qu'on ne faisait aucun cas de leurs questions [...] » (Locke J., 1693 : 76).

Les travaux des chercheurs comme R. A. Docking et J. A. Thornton (1979) ; L. P. Rouse (1983) ; J. Brophy et T. Good (1986) ; M. R. Lepper, L. Ross et R. R. Lau (1986) ; D. J. Stipeck (1988) ; D. Berliner et U. Casanova (1989) ; D. F. Donavel (1990) ; C. L. Spaulding (1992) ; E. De Corte (1990) ; D. Roy (1991) ; et M. Croizier (1993) soutiennent que l'influence de l'enseignant sur la classe est primordiale. Dans son ouvrage *Les fondements de l'action didactique*, E. De Corte (1990) a écrit :

> « C'est un fait d'expérience, que la personne de l'enseignant exerce une grande influence sur l'esprit et le travail d'une classe [...]. La recherche scientifique confirme l'impression pré-scientifique que la personne de l'enseignant et ses aptitudes didactiques marquent profondément le comportement et les résultats scolaires des élèves » (De Corte E., 1990 : 87).

Lors d'études menées par le Ministère de l'Éducation du Québec auprès de décrocheurs (1991a, 1991e), la principale raison invoquée pour justifier l'abandon de l'école était l'enseignant, comme nous le dit ce paragraphe suivant :

> « Interrogés sur les raisons pouvant expliquer leurs mauvaises notes et leurs échecs, les décrocheurs en invoquent quatre principales : leurs professeurs, leurs difficultés à apprendre, leur absence d'investissement dans les études et leur propre indiscipline. Si l'opinion générale des décrocheurs sur les enseignants et les enseignantes est relativement bonne, ceux-ci se voient quand même reprocher d'être la cause des difficultés éprouvées dans l'une ou l'autre des matières. Déjà peu portés à poser des questions en classe ou même à demander de l'aide à un ami, les décrocheurs estiment que tel enseignant n'expliquait pas assez ou expliquait mal, qu'un autre allait trop vite, qu'il ne leur poussait pas assez dans le dos ou, encore, ils racontent qu'ils ne s'entendaient pas très bien avec monsieur ou madame X » (MEQ, 1991e : 13).

Dans la pratique de classe, un enseignant qui désire susciter la motivation de ses étudiants se doit d'abord d'être compétent au niveau professionnel et pédagogique, et motivé à enseigner, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas (Vianin P., 2007). Chacun des apprenants connaît des enseignants qui ne maîtrisent pas ce qu'ils enseignent. Ils ont beau profiter de manuels, leurs étudiants perçoivent rapidement qu'ils ont devant

eux un enseignant qui a appris hier ce qu'il enseigne aujourd'hui. Cette situation ne peut que les démotiver.

Il en va de même de la motivation des enseignants : plus il est motivé plus il motive les étudiants. « Comment peut-on demander à des élèves d'être motivés alors que certains de leurs enseignants ne le sont pas » (Viau R., 2009 : 81). Or, dans sa carrière, il pourrait avoir des moments difficiles dus aux problèmes de différents ordres : vie privée, vie professionnelle, relations interpersonnelles, pressions hiérarchiques, etc.

Etudiant les comportements humains dans le milieu éducatif, K. A. Noels, R. Clément et L. G. Pelletier (1999) ont révélé dans leurs travaux l'impact important des comportements de l'enseignant sur l'esprit de l'étudiant à travers ses types de communication. L'étude de C. Martina (1997) a démontré que « si le professeur ne fait que des commentaires négatifs, il renvoie aux élèves une image d'eux-mêmes bien trop déprimante pour qu'ils y puisent la motivation de mieux faire » (Martina C., 1997 : 68).

Une autre équipe de chercheurs, regroupant P. Den Brok, J. Levy, M. Brekelmans et T. Wubbels (2005), a étudié les perceptions de l'étudiant envers l'attitude de coopération de l'enseignant tout en se basant sur quatre facteurs tels que la satisfaction, l'effort, la confiance et l'harmonie dans une classe d'anglais en Espagne. L'étude montre que les bonnes relations (par ex. convivialité, compréhension, respect, etc.) établies entre enseignant et étudiants génèrent la joie, l'intérêt et la motivation chez l'apprenant dans ses études. De plus, dans une recherche menée en 2001, K. A. Noels a prouvé que lorsque l'enseignant surveille sévèrement l'étudiant dans ses études, et qu'il fait pression sur lui, celui-ci se sent moins autonome et moins confiant en lui-même.

Bref, les recherches susmentionnées montrent que l'enseignant demeure un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation pour les apprenants. Par conséquent, pour les rendre motivés dans leurs études, « l'enseignant doit d'abord se dire : "Comment vais-je intéresser cette classe ?" et non "Que vais-je enseigner ce matin ?" » (Lecomte P., 1985 : 26).

3.1.4.1.3. Les pratiques évaluatives

En éducation, les pratiques évaluatives occupent une place importante du processus de formation. Elles ont pour tâche non seulement de vérifier les apprentissages mais aussi de fournir à l'enseignant les feedbacks nécessaires lui permettant de mesurer la qualité de son enseignement, et ce afin d'avancer les solutions de remédiation appropriées. Généralement, les modes d'évaluation, les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage sont étroitement liés. Particulièrement, « il existe aussi un lien étroit entre les pratiques évaluatives des enseignants et la dynamique motivationnelle des élèves en

classe » (Viau R., 2009 : 83). Selon plusieurs auteurs, pour comprendre l'impact des pratiques évaluatives sur la motivation scolaire, il convient de distinguer l'évaluation axée sur la performance de l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage.

Dans une évaluation axée sur la performance, les outils d'évaluation privilégiés sont les examens, les tests et les contrôles partiels. Les évaluations de performance sont faites pour évaluer à la fois la performance générale et mesurer la progression sur certains objectifs. A l'aide d'une note, elles permettent de classer les étudiants sur un continuum allant de faible à fort. C. Ames (1992) et M. V. Covington (1992) considèrent que ce type d'évaluation démotive les apprenants à apprendre, car il les amène à se comparer entre eux et à entrer en compétition les uns avec les autres. Or, la comparaison et la compétition peuvent susciter la motivation des étudiants les plus forts, mais diminuent généralement la motivation des étudiants moyens ou ceux qui ont de la difficulté à réussir. En outre, dans un contexte éducatif où seule la performance compte, un grand nombre d'étudiants vont choisir des activités faciles plutôt que des activités qui leur proposent un défi. Ayant peur d'échouer et d'obtenir les mauvaises notes, ils seront peu audacieux et encore moins créatifs.

Face à des inconvénients de ce type d'évaluation, les chercheurs proposent que les pratiques évaluatives soient plus centrées sur le processus d'apprentissage, et sur le progrès accompli par l'étudiant. Grâce à cela, les étudiants vont reconnaître leurs faiblesses dans l'acquisition des connaissances et leur niveau de compétences par rapport aux attentes requises de l'institution (Ramaprasad A., 1983 ; Sadler D. R., 1989). Les outils d'évaluation les plus utiles sont les remarques, les observations et les corrections directement effectuées sur les épreuves et devoirs à la maison. Ces outils conscientisent les étudiants aux erreurs pour les éviter prochainement (Bangert-Drowns R. L., Kulik C.-C, Kulik J. A. et Morgan M., 1991 ; Elawar M. C. et Corno L., 1985). Les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage encouragent les étudiants, surtout ceux qui sont faibles, car elles insistent sur le fait que chaque individu peut entièrement faire des progrès dans les études s'il travaille fort ; elles refusent l'idée selon laquelle le mauvais résultat est dû à de faibles capacités innées (Ames C., 1992 ; Vispoel W. P. et Austin J. R., 1995). L'expression « travailler fort » fait référence à toute l'énergie que l'étudiant mettra au moment de poser un regard sur son travail à l'égard des buts qu'il se sera fixés.

Pour répondre à la question « que peut-on faire pour que les pratiques évaluatives favorisent la motivation de tous les étudiants, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ? », dans son article *L'évaluation, source de motivation ou de démotivation ?* publié en 2002, R. Viau a proposé quatre principes d'action suivants :

- Faire en sorte que l'apprenant ne voit pas ses erreurs comme « des fautes pénalisantes », mais comme des étapes incontournables dans son processus

d’apprentissage : ces erreurs ne signifient pas toute sorte d’erreur, mais sortent d’un contexte d’apprentissage où les étudiants sont invités à essayer, à être créateurs et à être audacieux, où l’enseignant doit valoriser et encourager les étudiants qui font preuve d’audace dans leur apprentissage, sans les pénaliser de l’avoir fait, et où l’enseignant peut leur donner l’occasion de se reprendre. Pour y arriver, l’enseignant doit limiter la notation à son minimum, en mettant l’accent sur les évaluations formatives qui ont pour but de rendre compte aux étudiants des progrès réalisés et de ceux qui doivent être accomplis.

- Donner l’occasion à l’apprenant, non seulement de savoir ce qu’il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu’il a bien réussi et ce qu’il doit améliorer ;
- Donner à l’apprenant des outils qui lui permettent de s’autoévaluer ;
- Aider l’apprenant à voir les progrès qu’il a accomplis (Viau R., 2002, pp.78-79).

Somme toute, une évaluation peut rendre les apprenants motivés ou démotivés. Pour qu’un étudiant s’engage dans ses études et prenne des initiatives, l’enseignant doit choisir les outils d’évaluation qui lui permettent de faire des erreurs sans pour autant être jugé et se sentir coupable.

3.1.4.1.4. Le climat de la classe

La classe est un groupe social formé par entre autres l’enseignant et les apprenants. M. V. Saldern et K. E. Littig (1987) affirment que le climat de la classe affecte la psychologie des apprenants, et qu’il reflète les relations interpersonnelles entre maître-apprenants, entre apprenants eux-mêmes, et aussi les sentiments que les apprenants ont des séances en classe. Par contrecoup, le climat de la classe agit sur l’activité d’apprentissage et aussi la dynamique motivationnelle des apprenants.

Les travaux de T. Nault et J. Fijakow (1999), de T. Nault et F. Lacourse (2008) ont étudié le climat de la classe sous l’angle de sa gestion. Les auteurs soulignent que de nombreuses conditions doivent être remplies afin de rendre le climat de la classe favorable à la motivation à apprendre. Il s’agit notamment d’une bonne gestion de la discipline, du temps consacré aux études, de l’organisation de l’espace, etc. Par contre, le phénomène sectaire et le manque de discipline perturbent le climat général de la classe.

Dans son livre *Accompagner la construction des savoirs*, M. Rosée (2004) a révélé, entre autre, des caractéristiques dominantes constituant le noyau du climat de classe propice à la construction des savoirs par les apprenants et au déclenchement de la motivation.

La sécurité affective : s'il existe en classe la menace, la peur et l'agressivité, ces agents provoquent une situation d'urgence et de déséquilibre qui agit sur le cerveau ; l'apprenant adopte alors une attitude de défense, défavorable à l'apprentissage proposé.

Selon la théorie des besoins d'A. Maslow parue en 1943, toutes les actions humaines trouvent leur origine dans leurs propres besoins personnels. Ces besoins naturels, en fonction de leur importance, se divisent en différents niveaux suivant une hiérarchie de bas en haut et reflètent leur degré fondamental par rapport à l'existence et au développement de l'homme à titre d'être vivant et d'entité sociale. Les besoins d'ordre supérieur peuvent émerger lorsque les besoins inférieurs sont satisfaits. C'est le comportement d'assouvissement qui plaît à l'individu et qui l'encourage à agir. Dans cette hiérarchie, le besoin de sécurité est classé au deuxième rang des besoins fondamentaux, après les besoins physiologiques tels que la faim et la soif.

Dans l'éducation, les besoins de sécurité se représentent à la fois au niveau physique et psychique. L'apprenant souhaite toujours être protégé physiquement et moralement contre les dangers. Ces besoins motiveront et contrôleront les actions de cet individu dans des cas nuisibles qui menacent la sécurité de tous les aspects de son existence. Les enfants expriment souvent l'impression du manque de sécurité lorsqu'ils font face aux situations inquiétantes : ils pleurent et souhaitent être protégés par leurs parents. Un enfant affamé, stressé, effrayé ou menacé ne peut pas du tout apprendre. Dans ce cas, les besoins physiologiques et ceux de sécurité sont activés et occupent une place prioritaire à l'égard des activités d'apprentissage. D'après les résultats de plusieurs recherches, « la malnutrition, la menace d'expulsion, ne permettent guère à un enfant d'être disponible pour apprendre. Les déterminations externes pèsent sur le sujet humain » (Delannoy C., 1997 : 22). Généralement, les gens ne disent pas ouvertement qu'ils sentent leur sécurité psychologique menacée, mais leur conversation peut indirectement révéler leurs sentiments. Un étudiant qui entre en classe peut ressentir une certaine insécurité s'il ne sait pas à quoi s'attendre. C'est le sentiment d'insécurité au niveau psychologique qui le conduit à agir avec réserve lors de la participation aux activités d'apprentissage. L'absence de prise de parole de l'étudiant au sein du cours suggère donc qu'il a peur d'être expulsé de sa communauté, y compris enseignants et camarades.

La confiance : les apprenants ont besoin de vivre un climat de confiance où ils pourront s'exprimer librement, avancer des hypothèses, etc., ce qui constitue le fondement de la créativité. La confiance permet de faire face à l'anxiété, améliore l'engagement, favorise un usage judicieux des bonnes stratégies d'apprentissage et l'acquisition de connaissance (Galand B. et Vanlede M., 2004). Se pose donc une question : comment instaurer un climat de confiance à l'école ? Pour y répondre, B. Galand a formulé son point

de vue dans son article intitulé *À l'école de l'estime de soi*[49] publié dans « Sciences Humaines » le 15/05/2015, et voici son extrait :

> « […] Instaurer un climat de confiance réciproque entre élèves et enseignants, mais également entre élèves, est [donc] une composante de la qualité de l'enseignement, pas un "à côté" du métier […]. Il s'agit, d'une part, d'apprendre aux élèves à intégrer les règles de vie d'une société donnée et, d'autre part, de développer chez eux le contrôle de soi et la prise de recul permettant l'autonomie. Dans cette optique, des pratiques axées principalement sur l'affirmation de valeurs, la surveillance, la menace et la punition sont contre-productives, car elles suscitent méfiance, soumission, fuite ou rébellion. Faire régner l'ordre ne suffit pas à construire un climat positif au sein d'une école. La confiance et le sentiment d'appartenance nécessitent un travail éducatif qui cultive le respect, la convivialité et les obligations mutuelles entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes […] » (Galand B., 2015).

A travers cet énoncé, on voit que B. Galand insiste sur l'intégration sociale, la nécessité de développer chez l'apprenant l'autonomie, et en même temps critique l'imposition culturelle, la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur au cours des apprentissages.

La liberté intellectuelle : l'enseignant valorise l'autonomie intellectuelle et l'encourage en établissant un climat de liberté intellectuelle. Dans un tel climat, les apprenants sont encouragés à explorer des solutions personnelles, novatrices, à élaborer leur point de vue et à assumer leurs idées plutôt que de fournir des réponses toutes faites.

La coopération : dans l'éducation moderne, les apprenants doivent travailler en coopération afin d'accomplir des tâches assignées et de résoudre des problèmes proposés. Cette coopération entre apprenants joue un rôle défini dans le développement de la motivation. Plusieurs études démontrent que ce processus favorise un très bon climat de travail, et par conséquent une dynamique motivationnelle positive (Good T. L. et Brophy J. E., 2008 ; Brophy J. E., 2004 ; Abrami P. C. *et al.*, 1996).

Nous remarquons un consentement impressionnant des spécialistes adressé à ce dernier énoncé susmentionné. D'après R. Viau (2009), une condition qui l'intéresse beaucoup est la relation coopérative entre étudiants dans l'apprentissage. Il affirme que le sentiment d'appartenance joue un rôle défini par rapport aux relations qu'entretiennent les apprenants entre eux. De même, les travaux de L. H. Anderman et T. M. Freeman (2004) réalisés aux Etats-Unis ont démontré à tel point, pour un élève, le fait de se sentir comme

---

[49] https://www.scienceshumaines.com/a-l-ecole-de-l-estime-de-soi_fr_34393.html, consulté le 16/01/2018.

un membre à part entière d'une école et du groupe-classe est un bon indice de la motivation à apprentissage et de la performance de l'élève.

Cependant, bien des travaux ont découvert l'emprise du climat de compétition dans les classes : la compétition entre apprenants risque d'empoisonner la collaboration, le partage et le travail d'équipe, et de perturber le climat général de la classe (Good T. L. et Brophy J. E., 2008 ; Brophy J. E., 2004).

La communication : selon M. Rosée (2005), la communication doit viser l'expression de soi de l'apprenant, de son cheminement particulier, à la fois personnel et collectif, vers l'apprentissage. Elle doit inciter à la prise de parole qui permet de clarifier les concepts et de les rendre exprimables et explicites. Étant en communication avec quelqu'un, chaque individu se sent reconnu et entendu (Rosée M., 2005 ; Salomé J., 1997). C'est pourquoi, la classe doit être un lieu où les représentations des apprenants sont sans cesse sollicitées et où leur parole occupe une place prépondérante. Plus ils se sentiront reconnus et entendus, plus ils accepteront de prendre des risques et de s'engager. La communication est une des caractéristiques qui influent le plus sur la motivation des apprenants.

Hormis les facteurs présentés, une autre recherche menée par Tran thị Bich Tra et Nguyen thi Phuong Hoa auprès de 59 enseignants et 309 élèves de quatrième des trois collèges à Hanoï (Vietnam) en 2007 montre que l'égalité, l'ouverture d'esprit et l'écoute de la part de l'enseignant et la participation active de l'élève à la leçon, sont des composants fondamentaux qui constituent un climat positif de la classe.

En bref, le climat de la classe va influencer grandement la qualité des apprentissages. Pour s'engager dans la construction de leurs savoirs, les apprenants ont besoin d'un climat de sécurité affective, de confiance, de collaboration et de liberté de pensée. La plupart des recherches a porté de l'intérêt aux élèves du secondaire. Toutefois, à un certain degré, ces recherches sont toujours significatives pour les étudiants, car ceux-ci ont également besoin d'une ambiance favorable au processus d'acquisition des connaissances. La classe où règnent la peur, la menace, les préjugés, les réprimandes, etc. démotivera donc les étudiants dans leurs études.

3.1.4.1.5. Les récompenses et les punitions

Depuis très longtemps, les récompenses et les punitions sont largement utilisées dans l'école pour contrôler les comportements sociaux des apprenants, ou pour les motiver à travailler davantage lors des activités pédagogiques assignées (Archambault J. et Chouinard R., 1996). Toutefois, le débat entre les chercheurs en sciences de l'éducation n'est pas clos quant à la pertinence d'utiliser ces outils.

3.1.4.1.5.1. Les récompenses

Pour susciter la motivation à apprendre des étudiants, les enseignants utilisent les récompenses qui peuvent prendre la forme de renforcements verbaux (commentaires positifs, félicitations, encouragements, etc.), ou d'objets matériels (argent scolaire, cadeaux, etc.), ou consister en l'attribution de privilège (dispenses de devoirs et de leçons, temps libre, etc.).

Dans les années 1960, sous l'influence de la psychologie béhavioriste, un grand nombre de recherches ont montré que le fait de récompenser une personne lorsqu'elle adopte un comportement souhaité l'encourage à le répéter (Viau R., 2009). S'appuyant sur ces recherches, des chercheurs ont alors proposé aux enseignants d'utiliser des systèmes de récompenses consistant à accorder aux apprenants des prix, des privilèges ou permissions pour souligner leur réussite.

S'inspirant de la théorie béhavioriste, P.-A. Osterrieth a construit dans son ouvrage *Faire des adultes* (1988) la notion de récompense comme suit :

> « La récompense consiste à accorder à l'individu un avantage ou une gratification d'ordre matériel ou moral, dans l'intention de renforcer et de fixer une conduite considérée comme souhaitable par l'éducateur. On compte que la conjonction de la récompense avec la conduite en question augmente la probabilité de réapparition de celle-ci, en augmentant sa désirabilité aux yeux du sujet » (Osterrieth P.-A., 1988 : 87).

Il est banal de dire que la récompense correspond au renforçateur – un stimulus qui augmente le comportement (Reeve J., 2012). Dans le monde scolaire, si un étudiant est régulièrement renforcé pour certaines actions concrètes, l'habitude ou l'intention d'agir de ce sujet se constitue et se développe progressivement. Un étudiant peut recevoir des récompenses de toute sorte telle que de l'argent, un objet ou une félicitation lorsqu'il remporte le championnat de volley-ball, cet étudiant sera motivé à s'entraîner davantage en vue de progresser. En ce sens, les récompenses développent chez l'apprenant des compétences d'apprentissage et ceux de la vie quotidienne (Pierce K. L. et Schreibman L., 1994 ; DuPaul G. J., McGoey K. E., Eckert T. L. et al. (2002) ; Miller D. L. et Kelley M. L., 1994). Par conséquent, le recours aux récompenses est considéré comme une mesure de renforcement efficace destinée aux activités d'apprentissage.

S'agissant de la valeur de différentes récompenses, les travaux d'E. L. Deci, R. Koestner et R. M. Ryan (2001) ont révélé deux points importants suivants :

- les récompenses verbales ont pour but d'informer l'apprenant sur la qualité de ses apprentissages ;

- les récompenses matérielles (y compris l'attribution de privilège) ont pour but d'augmenter l'effort que l'apprenant consacre à une activité ou à augmenter sa performance.

Tous les chercheurs se mettent d'accord pour dire que les récompenses verbales favorisent la motivation intrinsèque de l'apprenant (Deci E. L. *et al.*, 2001 ; Cameron J., 2001 ; Lepper M. R. et Hodell M., 1989). Selon leur explication, celles-ci influent positivement sur la façon dont les apprenants jugent leurs capacités de réussir. Ce résultat des recherches confirme l'importance que revêt la perception de la compétence comme source de motivation. Dans *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?*, H. Legrain (2003) valorise les apports des récompenses immatérielles en ce paragraphe :

> « Aucune étude n'a montré que ce type de récompense [immatérielle] nuit à la motivation : l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent des stratégies efficaces pour motiver les apprenants, tant qu'elles ne sont pas poussées à l'excès et ne virent pas à la complaisance » (Legrain H., 2003 : 100).

Souvent, on effectue une activité pour tenter de recevoir une récompense, une fois l'activité achevée, la récompense accordée est alors appelée *récompense attendue*. Si on s'engage dans une tâche en l'absence de connaissance d'une récompense, lorsque la tâche est terminée et que l'on reçoit quand même une récompense, celle-ci est dite *inattendue*. Les travaux de D. Greene et M. R. Lepper (1974), T. D. Orlick et R. Mosher (1978), S. R. Pallak *et al.* (1983) montrent que les récompenses inattendues n'ont pas d'effet nuisible sur la motivation intrinsèque. Cette situation se rencontre lorsqu'un enseignant félicite naturellement ses étudiants des résultats qu'ils ont obtenus ou leur accorde un privilège en signe de reconnaissance des efforts qu'ils ont consacrés à leurs études.

Il y a en revanche un débat entre les chercheurs sur l'effet des récompenses matérielles sur la motivation intrinsèque des apprenants. D'après J. Cameron (2001), les récompenses matérielles n'ont pas effet nuisible sur la motivation intrinsèque des étudiants qui sont, dès le départ, motivés intrinsèquement à accomplir une activité pédagogique. Or, E. L. Deci *et al.* (2001) soulignent que ces récompenses lui nuisent, car elles amènent les étudiants motivés intrinsèquement à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir les récompenses annoncées. Leur motivation intrinsèque se transforme alors en motivation extrinsèque. A. Kohn (1993) a dévoilé trois effets négatifs des récompenses matérielles, à savoir interférer avec le processus d'apprentissage ; nuire à la qualité de la performance et à la capacité à long terme de l'individu pour une autorégulation autonome ; et ne pas faciliter la compréhension de l'enseignant sur l'engagement d'une personne dans une tâche sans intérêt en premier lieu.

Concernant les activités ennuyantes qui suscitent peu de motivation intrinsèque chez les étudiants, J. Cameron (2001) s'exprime qu'une récompense matérielle peut avoir

un effet positif si elle est donnée à la suite d'une bonne performance de l'étudiant. Toujours selon ce chercheur, une récompense matérielle diminue l'intérêt de l'étudiant lorsqu'elle est donnée simplement pour l'inciter à accomplir une tâche. Or, E. L. Deci *et al.* (2001) ne sont pas d'accord avec J. Cameron (2001) sur ce point. Pour eux, toute récompense matérielle attendue par les étudiants ne peut que nuire à leur motivation intrinsèque.

Comme on le constate, des consensus ressortent, des points litigieux demeurent, et le débat n'est pas clos. Pour les uns, les récompenses matérielles nuisent à la motivation intrinsèque des étudiants dans la plupart des circonstances. Pour les autres, elles n'affectent pas la motivation intrinsèque, et parfois même l'augmentent. Malgré cela, les chercheurs ne sont pas portés à suggérer aux enseignants d'éliminer complètement l'usage des récompenses dans leur classe. Analysant les travaux de J. Archambault et R. Chouinard (1996) ; T. L. Good et J. E. Brophy (2008) ; J. E. Brophy (2004) ; et D. Stipek (2002), R. Viau (2009) a avancé une synthèse des suggestions qu'il considère pertinente :

- privilégier les récompenses verbales ;
- ne pas installer dès le début de l'année des systèmes de récompenses systématiques ;
- utiliser avec prudence les récompenses matérielles pour inciter les étudiants à s'investir dans les activités qui sont à leurs yeux ennuyantes. L'objectif est de favoriser la perception chez les étudiants que l'activité a de la valeur et un certain intérêt, et qu'il est utile pour eux de l'accomplir ;
- utiliser les récompenses simples (quelques mots d'encouragement et de félicitation) ;
- offrir des récompenses pour les progrès réalisés, les efforts faits, le niveau d'engagement, la collaboration dans le travail d'équipe, etc.

A tout prendre, les enseignants doivent être prudents dans la mise en place des récompenses matérielles, et privilégient les récompenses verbales pour inciter les étudiants à poursuivre leurs études. Comme le soulignent J. Archambault et R. Chouinard (2006) :

> « Il s'agit [donc] de distribuer des récompenses dans le but de faire plaisir, de créer un climat de classe agréable ou de souligner les progrès des élèves, et non pas pour les contrôler et "acheter" leur motivation à apprendre » (Archambault J. et Chouinard R., 2006 : 144).

3.1.4.1.5.2. Les punitions

Le proverbe *Qui aime bien, châtie bien* – une expression de la sagesse populaire, confirme l'existence depuis très longtemps des punitions. L'utilisation des punitions est omniprésente et transmise de génération en génération. Pour contrôler le comportement d'autres personnes, on recourt souvent à l'emploi d'agents punitifs. Selon Le *Petit Robert*, le terme de *punition* désigne à la fois « l'action de punir, c'est-à-dire d'infliger une privation, une souffrance pour une faute commise… » et « ce qui est infligé, ce que l'on fait subir à l'auteur de la faute, le plus souvent pour l'amender, le corriger, le châtier ». Bien que le terme de *punition* soit moins puissant que celui de *peine*, il comprend aussi l'idée d'expiation ou de réparation (Douet B., 1987). D'une manière simpliste, la punition correspond à une sanction imposée à un comportement jugé inadapté afin de diminuer la fréquence d'apparition de ce comportement. Elle sert à réguler les rapports sociaux et à protéger l'ordre social. Dans le domaine éducatif, la punition à l'école est une sanction donnée à un jeune lorsqu'il ne respecte pas certaines règles intérieures. La punition est donc le contraire de la récompense.

Il existe en général différents types de punitions regroupées en trois catégories suivantes :

- l'humiliation publique,
- les châtiments corporels (gifle, fessée, tirage d'oreille) ou psychiques (critique négative, gronderie, regard froid, moquerie, menace, exclusion),
- les contraintes plus ou moins cruelles (mise à l'écart, recopie de lignes, mauvaises notes, sanctions pécuniaires).

Les recherches portant sur les punitions à l'école et effectuées par B. Douet (1987), E. T. Gershoff (2002), P. Vianin (2006) et J. Reeve (2012), ont émis les explications significatives selon lesquelles les punitions mises en œuvre avec l'apprenant consistent à :

- lui donner un sens de la crainte ou de la peur incitant à redéfinir son comportement inadapté ;
- fixer dans sa mémoire un tel comportement inadapté, d'où l'auteur de la faute se sent honteux et n'a donc pas envie de recommencer ;
- obtenir de la part de l'enseignant la conformité immédiate et faire cesser le comportement indésirable ;
- empêcher d'autres élèves de ne pas tenter de suivre son exemple ;
- lui faire reconnaître son comportement inadapté, et partant il a l'occasion d'exprimer son remords d'avoir mal agi ;

- exprimer chez l'enseignant un état motivationnel négatif (la colère, le mécontentement, le souci de la discipline).

Ces raisons expliquent pourquoi l'enseignant punit ses apprenants. Le choix des agents punitifs varie en fonction du but visé de l'enseignant. De nombreux travaux montrent que « la punition est une stratégie motivationnelle inefficace » (Reeve J., 2012 : 172). S'appuyant sur la théorie béhavioriste du conditionnellement opérant, plusieurs chercheurs suggèrent aux enseignants de ne pas utiliser les punitions (Viau R., 2009). Or, « les sanctions et punitions sont largement utilisées dans l'éducation parce qu'elles apportent un résultat immédiat et renforcent [donc] leur utilisateur dans l'illusion de leur efficacité » (Vianin P., 2006 : 54).

Lorsque l'enseignant abuse des punitions telles que la réprimande, et que les punitions se répètent régulièrement en classe, il arrive que l'état psychique de l'apprenant progresse selon deux possibilités :

- soit l'apprenant présente le sentiment de la honte et de la peur qu'il a ressenti, ce qui tue l'estime de soi et la confiance en lui-même. Un jeune qui n'a plus confiance en lui n'aura ni d'autonomie ni de capacité nécessaire pour affronter les difficultés dans les études. Il hésite à prendre la parole et à participer activement à la construction de la leçon. Il se contente de rester dans une posture passive bien qu'il devienne très sage en apparence. La honte, la peur et le manque de confiance en soi sont censés être des facteurs capitaux conduisant l'apprenant à la passivité dans son apprentissage et donc des ennemies de la réussite scolaire.
- soit l'apprenant exprime l'indifférence et le désintérêt dans l'apprentissage. De plus, il peut montrer de l'agression, un comportement antisocial (regard de défi, opposition, insolence), une mauvaise santé mentale et une altération de la relation entre enseignant-apprenant et entre apprenants (Reeve J., 2012).

Vu les effets nuisibles des punitions, selon les chercheurs, une punition efficace doit s'approcher au plus près d'une conséquence positive qui doit contraindre l'étudiant à travailler et à combler ses lacunes. La punition à l'école est donc une procédure, dont les enjeux doivent être réfléchis pour que son utilisation soit optimisée (Loonis E., 2011). De plus, lorsque l'enseignant réprimande un apprenant, il doit faire preuve de discrétion. Comme le souligne R. Viau (2009) en ces lignes :

> « Réprimander un élève devant ses camarades crée un climat malsain, car cela le met sur la sellette et dans une situation où le respect qu'il a acquis auprès des autres est mis en péril. Si des réprimandes doivent être adressées à un élève, il est préférable qu'elles lui soient faites individuellement et non devant tous ces camarades » (Viau R., 2009 : 169).

3.1.4.1.6. L'autonomie de l'école

Dans son ouvrage *Sphères de justice*, M. Walzer (1997) a consacré un chapitre à l'éducation et ce qui l'englobe. Concernant la scolarité de base, l'auteur insiste sur deux facteurs importants : autonomie et égalité. L'école, analyse-t-il, part d'un droit à l'éducation qui revendique l'égalité simple, dont la légitimité est d'emblée la moins contestable : « L'égalité simple des élèves est relative à l'égalité simple des citoyens : une personne / un vote, un enfant / une place dans le système éducatif » (p.286). Pour que cette distribution soit effective, l'éducation ne doit pas tenir compte du statut social ou de la capacité économique des parents. Toutefois, selon l'égalité simple, les élèves devront recevoir les mêmes biens, quelles que soient leurs compétences initiales, leurs difficultés, leurs mobilisations vis-à-vis des apprentissages : l'égalité simple ne peut pas différencier. Lorsque les maîtres admettent les disciplines de base nécessaires à la politique démocratique, ils essaieront d'établir une connaissance partagée parmi leurs élèves, et de les élever à un niveau qui sera plus ou moins le même pour tous. Selon M. Walzer, si l'égalité simple fait apparaître les différences, ce serait par suite d'une perte de son autonomie relative : pour répondre aux demandes parentales, pour obéir à une injonction de l'Etat de former une élite en s'appuyant sur les aptitudes décelées à y entrer, tout en maintenant les autres enfants dans une assiduité scolaire, dont le but n'est pas les apprentissages, mais l'enfermement dans des murs, et la paix sociale qui en résulterait (Pilon M., Martin J.-Y., Carry A., 2010). Dans l'égalité simple, « le but du maître n'est pas de fournir des chances égales, mais d'obtenir des résultats égaux » (p.287). Le maître n'essaie pas de donner à ses élèves la même possibilité de lire ; il essaie de les conduire à lire et de leur apprendre à lire : que tous sachent lire, par exemple, a minima.

Etudiant la littérature scientifique sur l'autonomie et l'égalité, M. Walzer trouve l'exemple d'un projet d'orienter l'égalité de façon à en neutraliser les effets d'exclusion sociale dans l'analyse que fait W. Cummings (1980) du système d'éducation japonais depuis la Seconde Guerre mondiale. W. Cummings soutient :

> « Les écoles ne pouvaient fournir une éducation réellement commune que si elles étaient protégées de toute intrusion des corporations et du gouvernement. Inversement, si elles sont protégées, les écoles ont des chances d'avoir des effets égalitaires même dans une société capitaliste » (Cummings W., 1980, pp.4-5).
>
> M. Walzer interprète cet énoncé de W. Cummings en ce paragraphe suivant :
>
> « Supposons, [comme je l'ai fait], qu'existent des communautés éducatives plus ou moins fermées, et qu'une certaine sorte d'égalité en découle pour tout groupe d'élèves face à leur professeur. Ajoutons à ceci que tout enfant va à l'école, qu'il y a un cursus scolaire commun, que la communauté scolaire est rigidement

fermée, et par conséquent que la sphère de l'éducation a des chances d'être un lieu très égalitaire » (p.288).

Selon M. Walzer, la sphère de l'éducation ne l'est que pour les élèves : les élèves et les maîtres ne sont pas des égaux ; en fait, l'autorité des maîtres est nécessaire à l'égalité des élèves. Les maîtres sont les gardiens de l'espace fermé. Dans le cas japonais, soutient W. Cummings, la condition cruciale de l'égalité dans l'éducation a été la force relative du syndicat des enseignants (Cummings W., 1980 : 273), et M. Walzer explicite :

> « Ce qui a favorisé l'égalité au Japon est le fait que le syndicat a été conduit, de par son idéologie, à résister aux pressions inégalitaires des autorités gouvernementales, elles-mêmes pressées par l'élite des dirigeants d'entreprises. C'est moins la théorie socialiste que les résultats naturels de cette résistance qui ont façonné les écoles – c'est-à-dire la pratique quotidienne de l'autonomie » (p.288).

Parmi les conclusions de W. Cummings résultant du syndicat puissant des enseignants, M. Walzer a choisi d'en citer quatre qu'il considère pertinentes (pp.289-290) :

> 1 – *Les écoles sont organisées organiquement avec un minimun de différenciation interne […]. Au niveau primaire, il n'y a pas d'enseignants spécialisés, et on ne cherche pas à détecter les aptitudes* ;

Selon M. Walzer, c'est simplement la mise en pratique de la maxime aristotélicienne pour les écoles démocratiques : « Un enseignement pour une fin qui est commune doit lui-même être commun » (Aristotle, 1337a). Une différenciation interne aux étapes initiales de l'éducation est le signe d'une école faible (ou de maîtres incertains de leur vocation), qui cède à la tyrannie de la race ou de la classe.

> 2 – *Les maîtres essaient d'élever tous les élèves [jusqu'à un certain niveau] en créant une situation positive dans laquelle tous [ces élèves] reçoivent des récompenses […] en ajustant le rythme de la classe aux rythmes des élèves, et en comptant sur les élèves pour qu'ils se prennent réciproquement comme tuteurs* ;

Enseigner à ses camarades de classe, commente M. Walzer, est une forme de reconnaissance ; et c'est aussi une expérience d'apprentissage pour le « maître » en même temps que pour l'élève. *Apprends, puis enseigne* est la pratique d'une école forte, capable d'enrôler des élèves au service de son entreprise centrale.

> 3 – *Le programme est exigeant, axé sur le rythme d'apprentissage des élèves qui sont au-dessus de la moyenne* ;

M. Walzer argumente que c'est un autre signe d'une école forte et de maîtres ambitieux, et que le syndicat des enseignants est capable de résister aux pressions d'une société hiérarchique, et aux pressions exercées par les chefs d'entreprise. Ainsi, on dit

souvent que la décision d'éduquer tout le monde conduit nécessairement à un abaissement du niveau. Néanmoins, pour M. Walzer, ce n'est vrai que si les écoles sont faibles et/ou soumises à une injonction extérieure.

> 4 – *L'égalité relative des résultats modère la propension des élèves à s'attribuer des classements entre eux [...]. Au lieu de cela, les enfants sont disposés à se considérer comme travaillant ensemble à maîtriser le programme.*

Cette disposition, analyse M. Walzer, peut être encore renforcée par le fait que tous les étudiants – ainsi que les maîtres – partagent les tâches de nettoyage et de réparation de l'école. Il n'y a quasiment pas de personnel d'entretien dans les écoles japonaises : la communauté éducative se suffit à elle-même, consistant seulement en maîtres et en élèves.

En résumé, M. Walzer a suggéré les effets de la scolarisation normative dans des conditions démocratiques : organisé dans une autonomie garantie par l'existence d'un syndicat puissant des enseignants, sans différenciation interne par détection des aptitudes, le système pédagogique japonais s'appuyait sur un tutorat des élèves en réussite en direction des élèves en difficulté évitant à la fois le nivellement et l'inégalitarisme de la compétition scolaire, et appliquait un programme ambitieux, axé sur le rythme d'apprentissage des élèves au-dessus de la moyenne, indifférent aux pressions extérieures des forces économiques, hiérarchiques ou à l'apathie des parents socialement non favorisés. C'est l'idée de la communauté éducative qui était promue dans ce projet pédagogique des enseignants (Pilon M., Martin J.-Y., Carry A., 2010). Avec une telle autonomie, des écoles du type japonais, dit M. Walzer, ont des murs solides pour garder les élèves à l'intérieur.

A l'opposé d'un modèle d'éducation autonome et démocratique, tel que celui des Japonais, ce serait un modèle d'« éducation dirigée ». En sciences économiques, on utilise le concept « économie dirigée » pour désigner l'économie planifiée par les dirigeants des pays socialistes. Or, il est rare en sciences de l'éducation, semble-t-il, de lire le groupe de mots « éducation dirigée » quoique cette éducation existe dans les pays socialistes dès le début de leur fondation, et fonctionne de manière pareille à l'économie planifiée.

D'après P. Samuelson et W. Nordhaus (2000), une économie dirigée est une économie où l'État prend toutes les décisions importantes concernant la production et la distribution. Dans une économie dirigée, comme celle qui a fonctionné dans les pays communistes (en U.R.S.S. à partir des années 1920, dans les pays de l'Est après la Deuxième Guerre mondiale), l'État possède l'essentiel des moyens de production (terre et capital) ; il possède aussi et assure la direction des entreprises dans la plupart des secteurs ; il est l'employeur de la plupart des travailleurs et leur dit comment exécuter leurs tâches ;

enfin il décide comment le produit de la société doit être réparti entre les différents biens et services. En somme, dans une économie dirigée, l'État cherche à répondre aux grandes questions économiques en s'appropriant les ressources et en faisant appliquer ses propres décisions. Il en est de même pour l'éducation dirigée, dans une certaine mesure, c'est une éducation où l'État (et le Parti communiste derrière lui) prend toutes les décisions importantes concernant les activités académiques et pédagogiques afin de servir la lutte de classe menée par la prétendue alliance entre le prolétariat et le paysannat. Mise sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle des forces hiérarchiques, une telle éducation ne peut qu'entraver la liberté intellectuelle.

D'après A. D. Sakharov (1969), la liberté intellectuelle est indispensable à l'avenir du genre humain. Celle-ci comporte trois aspets fondamentaux :

- la liberté de recueillir et de transmettre l'information ;
- le droit de discuter à cœur ouvert et sans crainte de sanction ;
- la fin des contraintes imposées soit par les autorités établies soit par les préjugés.

(Sakharov A. D., 1969 : 33).

Pour l'auteur, seul le respect de cette liberté évitera au monde d'être contaminé par des mythes de masse qui, maniés par des hypocrites et des démagogues, risqueraient de l'assujettir à une dictature sanglante. La liberté de pensée constitue en effet le seul moyen d'aborder les problèmes politiques, économiques, culturels et éducatifs dans une optique scientifique et démocratique.

Durant le déroulement de l'histoire, la liberté intellectuelle est souvent déterminée par des forces extérieures de l'école, et le degré de liberté dépend de la tendance politique des institutions propres à chaque pays (Lam Quang Thiep, 2016). Quand il y a des conflits dans les institutions politiques, la liberté intellectuelle doit affronter des défis. A titre d'illustration, au Moyen Âge, l'église catholique a foulé aux pieds la liberté académique en punissant Galilée d'avoir défendu la théorie de l'héliocentrisme de Copernic selon laquelle la Terre tourne autour du Soleil.

Dans le monde capitaliste, en Allemagne, par exemple, la liberté intellectuelle a été complètement étouffée par les nazis d'Hitler dans les années 1930-1940. Elle a été également limitée aux Etats-Unis par la politique anti-communiste du sénateur républicain J. McCarthy au début des années 1950. Dans l'ancien régime socialiste, la liberté intellectuelle a été oppressée en U.R.S.S sous Staline, ou en Chine dans la Révolution culturelle de 1968 et dans le post-Tiananmen de 1989.

Dans son ouvrage *La liberté intellectuelle en U.R.S.S. et la coexistence*, A. D. Sakharov (1969) s'exprime que la liberté intellectuelle dans ce pays se trouve exposée à un triple danger : la culture de masse ; les idéologies lâches, égocentriques et intolérantes ; le

dogmatisme sclérosé d'une oligarchie bureaucratique et son instrument favori, la censure. Observant l'enseignement, l'auteur a constaté une imposition totale de la part de l'autorité :

> « […] un système d'éducation placé sous l'autorité directe du gouvernement, la séparation de l'Eglise et de l'Etat, la gratuité complète des études, autant de facteurs du progrès social […]. C'est en l'occurrence la standardisation de l'enseignement, appliquée au processus d'apprentissage des connaissances lui-même, au programme d'études – surtout en ce qui concerne la littérature, l'histoire, l'instruction civique, la géographie –, et au système des examens » (Sakharov A. D., 1969 : 80).

Un conformisme excessif est source de dangers graves, tout comme le fait d'entraver la liberté de discussion et l'essor intellectuel, particulièrement quand il s'agit des jeunes arrivant à l'âge où les convictions personnelles commencent à se former.

En U.R.S.S., soutient A. D. Sakharov, l'Etat ne permettait pas à la population dans son ensemble, et à l'intelligentsia, d'exercer un droit de regard et de juger les décisions et les intentions des cercles dirigeants. En outre, la censure des publications a été sévèrement exécutée avant la diffusion au public :

> « La censure mutilante de la littérature et des études politiques a connu en Union soviétique un considérable regain de vigueur. Des œuvres remarquables doivent rester au fond des tiroirs, au nombre desquelles il faut citer certains des plus beaux textes de Soljenitsyne, textes d'une perfection et d'une élévation morale peu communes, jointes à d'admirables méditations sur l'art et la philosophie » (Sakharov A. D., 1969 : 85).

Sous le régime stalinien, des milliers de prisonniers politiques étaient des étudiants et intellectuels. Ils ont été arrêtés et condamnés à la prison pour participation à une réunion ou manifestation qui avait but de défendre leurs camarades accusés d'être « réactionnaires », ou d'exprimer leurs éventuelles opinions hétérodoxes contre le Gouvernement soviétique.

Au Vietnam, la liberté intellectuelle a été étouffée au début des années 1955, à compter de l'apparition des revues « Nhân Văn – Giai Phẩm » [Humanisme et Belles Œuvres], dirigées par Phan Khôi, qui revendiquaient la liberté d'expression dans la République démocratique du Viet-Nam : leurs rédacteurs ont été arrêtés en 1958 et condamnés à des peines de camp de rééducation, ou contraints de faire leur autocritique. Dans un tel pays, lorsque la liberté d'expression est peu assurée, on ne pourrait former que des générations de perroquets qui sont en fait les « troupeaux de moutons dociles » pour reprendre les termes de G. Washington (1783) : « If freedom of speech is taken away, then dumb and silent we may be led, like sheep to slaughter ».

De nos jours, au Vietnam, pour ne compter que les activités académiques, de l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, l'enseignant et l'apprenant sont tenus en laisse par les organes compétents du Parti communiste : ils ne peuvent pas faire ce qu'ils souhaitent, mais doivent exécuter en principe ce qui est envisagé dans les directives et résolutions, et en fait les idées des dirigeants de tous les échelons. La liberté académique est par conséquent limitée dans l'éducation vietnamienne : tout est dirigé, planifié et contrôlé ; tout apprenant apprend, souvent par cœur, les exemples du manuel scolaire dicté par le ministère de l'éducation et de la formation. A titre d'illustration, examinons l'enseignement de la littérature dans les écoles vietnamiennes :

Théoriquement, l'enseignement de la littérature vise à éveiller chez chaque apprenant la capacité de ressentir la beauté et la valeur des œuvres littéraires, et l'aider à appréhender l'humanisme dissimulé derrière les textes et poèmes. Dans cet esprit, l'enseignant doit être compétent au niveau professionnel et pédagogique afin de mener à bien sa mission. Or, au Vietnam, puisque les manuels scolaires font loi, l'enseignant est obligé de les respecter strictement, et la seule tâche de l'apprenant en classe est d'écouter, de copier et d'apprendre par cœur. Lors de contrôles et examens, toute réponse de l'apprenant différente de celle du manuel n'est pas notée. Dans ce contexte, pour éviter une mauvaise note, l'apprenant est mis en demeure d'avoir recours à la répétition.

A travers le cas de figure susmentionné, apprendre la littérature, c'est en fait répéter la pensée de l'enseignant, en quelque sorte suggérée à son tour dans le manuel comme l'unique vérité. L'imposition culturelle est manifestée par le fait que l'enseignant refuse carrément la différence. C'est-à-dire que toute initiative de l'apprenant n'est pas encouragée bien qu'elle soit bonne, et que seule la réponse de l'enseignant est acceptable. Il en résulte que l'enseignement ressemble à l'enseignement des dogmes d'une religion en vue d'entretenir la croyance et de promouvoir la vie spirituelle de la communauté religieuse, mais non à l'enseignement des matières en tant que science (Nguyen Khanh Trung, 2015). Il ne favorise ainsi ni la liberté intellectuelle ni l'activité de l'esprit. Particulièrement, il n'entraîne pas l'apprenant aux compétences de haut niveau en vue d'un apprentissage à long terme, mais le forge pour répondre à la volonté hiérarchique. Cet arbitraire culturel bride le développement de l'autonomie de la pensée chez l'apprenant, et partant le démotive dans ses études.

3.1.4.2. Les critères sociaux

Généralement, en sociologie, on adopte deux pensées suivantes pour répondre à la question concernant la relation entre la société et l'homme : l'homme décide-t-il la société ou à l'inverse, la société décide-t-elle l'homme ? Selon E. Durkheim (1895), la société est considérée comme une réalité objective qui couvre l'homme, et qui décide tous les

comportements et la conduite de chaque individu. À l'opposé, M. Weber (1904-1905) conçoit que la société est seulement un concept abstrait, et que les activités de l'homme constituent principalement la société. Pour lui, afin d'expliquer les faits sociaux, les chercheurs doivent commencer par l'étude des activités humaines et élucider leur signification. Le point de vue de P. L. Berger est un « effort » remarquable afin de passer la dichotomie entre ces deux positions mentionnées. Dans *Invitation to Sociology - A Humanistic Perspective* (1963) et *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge* (1966) [*La construction sociale de la réalité*], P. L. Berger insiste sur le fait que depuis longtemps, on adopte une idée fausse selon laquelle l'homme et la société se voient comme deux entités distinctes et opposées, et la société s'entend comme une réalité en dehors de l'être humain sur qui elle exerce un pouvoir imposant et coercitif. Observant le rapport entre l'homme et la société, l'auteur s'exprime :

> « Society penetrates us as much as it envelops us. Our bondage to society is not so much established by conquest as by collusion… we are entrapped by our own social nature. The walls of our imprisonment were there before we appeared on the scene, but they are ever rebuilt by ourselves. We are betrayed into captivity with our own co-operation » (Berger L. B., 1966, pp.140-141).

Cet énoncé montre l'interaction bien étroite entre la société et l'homme : d'une part la société s'empare de l'homme tout en le développant et d'autre part l'homme reconstruit la société tout en s'y intégrant.

En éducation, l'impact de la société sur la motivation et sur la réussite des jeunes à l'école fait depuis longtemps l'objet d'études sociologiques (Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, 1964). Elles ont permis de constater que la culture d'une société, ses valeurs et les médias de masse font partie des facteurs sociétaux qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant (Donnay J.-Y. et Verhoeven M., 2006 ; Bernadin J., 2006 ; Csikszentmihalyi M., Rathunde K. et Whalen S. (1993) ; Csikszentmihalyi M. et Schneider B., 2000). Dans le cadre de notre recherche, nous choisissons d'examiner la famille et les normes sociales – deux facteurs nous permettant d'élucider notre problématique.

3.1.4.2.1. L'impact de la famille sur la motivation d'apprentissage

La famille est considérée comme une cellule de la société et une première école qui forme et qui développe la personnalité d'un être humain. La famille, avec fonction éducative, agit sur l'apprentissage de l'individu à l'école. Les résultats scolaires, bons ou mauvais, dépendent énormément du niveau d'intérêt de la famille à travers ses manifestations réalistes telles que l'accompagnement, la prise de contact régulière avec les enseignants, les encouragements, les récompenses attribuées à temps, etc. En effet, pour T.

Bilton et al. (1996), l'intérêt parental en éducation est censé être un élément capital facilitant les bonnes occasions et aussi la réussite scolaire que reçoit un élève à l'école.

Les travaux recensés par A. Wigfield *et al.* (2006) démontrent, entre autres, que les parents influent sur la motivation de leur enfant par leurs attentes à son égard, leur conception de l'apprentissage et de l'éducation, leurs comportements, etc. Ainsi, ces études montrent qu'en général les parents favorisent de façon positive la motivation de leur enfant s'ils ont des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes (c'est-à-dire adaptées au niveau de capacité de l'enfant), ont une grande confiance en ses capacités de réussir, ou créent un climat de soutien et chaleureux.

Des études ont démontré l'influence des parents sur une des sources de la dynamique motivationnelle des élèves : la perception de sa compétence. D. H. Schunk et F. Pajares (2002) citent une série d'études qui démontrent que les parents qui offrent à leurs jeunes un environnement qui stimule leur curiosité, et les incitent à explorer et expérimenter en toute sécurité les aident à se construire un sentiment de compétence à apprendre. Une autre recherche, menée par M. F. Nadeau, C. Senécal et F. Guay au Québec en 2003, a montré que plus la relation entre les parents et les enfants est de qualité plus les perceptions de l'élève sont positives, et moins les enfants ont tendance à procrastiner. D'un autre côté, les encouragements matériels et verbaux des parents constituent une force psychique considérable permettant à un individu de poursuivre son rêve qu'il caressait depuis son enfance (B. S. Bloom *et al.*, 1985). L'étude de Nguyen Thi Minh Phuong (2015) confirme que « les élèves faibles sont souvent issus des familles où les parents s'intéressent très peu à la réussite scolaire de leurs enfants. Leur manque d'intérêt est dû à leurs lacunes importantes de connaissances et d'informations » (Nguyen Thi Minh Phuong, 2015 : 31).

Bien que les apports du milieu familial à la motivation d'apprentissage de l'apprenant soient considérables et indiscutables, dans plusieurs cas, l'intérêt et les valeurs contributives des parents sont parfois négatifs et provoquent de mauvaises conséquences. D'après T. Bilton *et al.* (1996), dans certaines familles, les parents tendent à orienter les études et la profession de leurs enfants sur la base de leurs propres expériences personnelles. C'est pourquoi, ils n'encouragent pas leurs enfants aux formations qu'ils sous-estiment.

D'autre part, à un certain point, on voit que « la culture a une influence directe sur les comportements » (Lévy-Leboyer C., 2005 : 228). Ainsi, les résultats scolaires sont importants dans de nombreuses familles, surtout dans les familles d'origine asiatique. Les parents asiatiques ont tendance à considérer les beaux résultats des études comme un « visa » qui permet à leurs enfants de se rendre à un brillant avenir, et donc de changer leur destin. Dans ce sens, ils souhaitent que leurs enfants aient toujours de bonnes notes dans les

contrôles et examens, la performance permettant d'accéder à de grandes écoles. Par le culte de la performance, plusieurs parents investissent volontiers de l'argent pour leurs enfants. Au Japon et en Corée du Sud, pour ne citer qu'eux, parmi les pays asiatiques, les parents inscrivent leurs enfants, dès le niveau élémentaire, aux cours du soir, le « juku »[50], pour qu'ils réussissent. Plusieurs études montrent que le soutien scolaire, sous toutes ses formes : cours de soutien, soutien scolaire à domicile, cours particuliers, aide aux devoirs, etc. est un facteur clé de la réussite scolaire dans le modèle d'éducation asiatique. Toutefois, le revers du soutien scolaire est de voler l'enfance des apprenants ; ils n'ont pas le temps pour vivre leur jeunesse, s'amuser et apprécier la vie, d'où viennent la pression et le stress dans les études. Comme le dit P. Bouillon en ces termes : « Le recours aux cours particuliers peut entraîner une fatigue chez les jeunes, voire un sentiment de démotivation par le fait de devoir aller deux fois à l'école. Certains jeunes ont dû arrêter d'autres activités extrascolaires pour suivre les cours particuliers » (Bouillon P., 2011 : 13).

Dans la mentalité traditionnelle des Asiatiques, on croit qu'une éducation stricte et autoritaire produit des personnes mieux éduquées (Chua A., 2011)[51]. Dans cet esprit, plusieurs parents obligent leurs enfants à réaliser leurs propres ambitions en les imposant dans l'orientation scolaire et professionnelle, sans prendre en compte les rêves et aspirations de ces jeunes (Vu Thu Huong, 2017). Beaucoup d'entre eux doivent essayer d'apprendre pour répondre seulement aux attentes de leurs parents, mais n'ont jamais eu la chance de savoir qui ils sont vraiment, et ce qu'ils aiment faire. Autrement dit, ils vont à l'école pour leurs parents plutôt que pour eux-mêmes. Cette démarche basée sur l'autorité parentale les pousse vite à s'ennuyer dans l'apprentissage.

Brièvement, l'intérêt, les encouragements matériels et verbaux des parents vont accroître la motivation de l'apprenant. A l'opposé, le culte de la performance et l'autorité parentale engendrent des problèmes au niveau du développement psychologique de l'apprenant (Claes M., 2004), qui l'incitent à s'attacher de moins en moins aux études jusqu'à abandonner l'école.

3.1.4.2.2. L'impact des normes sociales sur la motivation d'apprentissage

La société est constituée de nombreux groupes sociaux aux besoins et aux intérêts différents. A toute époque, une politique établie peut apporter des avantages à ce groupe social, et provoque en même temps des inconvénients à d'autres groupes sociaux. Grâce au

---

[50] Un juku est un établissement scolaire privé d'aide à l'étude principalement implanté au Japon. Ce marché du soutien scolaire s'est fortement développé durant les années 1980, puis a légèrement baissé depuis 2002. Aujourd'hui, il existe de nombreux types de juku dans les pays asiatiques, selon les sujets abordés et l'âge des élèves.

[51] Cf. *Battle Hymn of the Tiger Mother* (2011) [l'hymne guerrier d'une mère tigre], un livre d'Amy Chua, professeur de droit à l'Université de Yale, dans lequel l'auteur encense les méthodes éducatives chinoises qui, selon elle, poussent les enfants à l'excellence.

contrôle et à la régulation de la société basés sur le système de normes, lois et institutions, la société demeure stable et se développe dans son ensemble (Inderbitzin M., Kristin A., Bates K. A. et Gainey R. R., 2016).

Il existe dans toute société un système de normes sociales qui contient les concepts du beau et du laid, les règles sur ce qu'il faut faire, ce qu'il faut éviter, sur ce qui est récompensé et puni (Pepitone A., 1976). Chaque individu qui vit dans sa communauté apprendra à s'y adapter, c'est-à-dire assimiler les comportements, valeurs, normes, codes, rôles, rites, coutumes, conventions et modes de pensée propres à l'environnement socioculturel, ce afin d'agir d'une manière socialement appropriée compte tenu du contexte (Thibaut J. W. et Kelly H. H., 1959). Le respect de ces normes par les membres d'un groupe permet d'assurer une certaine cohésion dans le groupe, une unité qui garantit le maintien de son identité (Filisetti L., 2009).

Depuis une soixantaine d'années, l'étude des normes sociales s'épanouit progressivement. Ce domaine de recherche a commencé à prendre de l'importance suite aux ravages effectués par l'Allemagne Nazie durant la Seconde Guerre mondiale. Les actes commis par les Nazis étaient tellement bouleversants que de nombreux chercheurs ont voulu identifier les facteurs qui auraient pu encourager des humains à se soumettre à des normes sociales aussi abjectes (Krosnick J. A., Visser P. S. et Harder J., 2009)[52]. S. Milgram (1963) a étudié le pouvoir de la norme sociale d'« obéir à l'autorité » et a démontré l'impact d'une norme sociale même en milieu contrôlé. De nos jours, en plus d'expliquer des comportements malfaisants, l'étude des normes sociales s'est agrandie afin d'inclure d'autres types de comportements. Ainsi, les normes sociales ont été étudiées afin de voir si elles peuvent influencer la motivation et les comportements tels que les actions écologiques, l'intérêt dans les études, l'abandon scolaire, le taux de consommation d'alcool (Cialdini R. B., 2003 ; Cialdini R. B., Reno R. R. et Kallgren C. A., 1991 ; Cialdini R. B. et Trost M. R., 1998 ; Asch S. E., 1951 ; Staub E., 1972 ; Crandall C. S., 1988). D'après R. B. Cialdini, R. R. Reno et C. A. Kallgren (1991), le système de normes sociales se répartit en deux catégories : les normes sociales descriptives et les normes sociales injonctives.

3.1.4.2.2.1. Normes sociales descriptives

Les normes sociales descriptives correspondent à la manière dont les individus agissent avec leurs semblables dans une situation donnée et devient une source d'information pour les individus qui les perçoivent. Ainsi, en observant le comportement des autres, l'individu peut choisir le comportement qui s'avère le plus consensuel et le plus

[52] Dans la société divisée en classes sociales antagonistes, les normes sociales institutionnalisées sont des normes étroitement liées aux intérêts de la classe dominante. Dotée d'un pouvoir et des ressources, celle-ci peut prendre toutes les mesures en vue d'exhorter, de propager ou d'imposer ce qui n'est utile qu'à son régime à un ensemble d'individus (Becker H. S., 1985).

approprié à adopter. Si un grand nombre de personnes agit d'une même manière, l'individu est convaincu que le comportement adopté par le groupe est le plus désirable (Cialdini R. B., 2003 ; Cialdini R. B., Reno R. R. et Kallgren C. A., 1991).

D'après la théorie du comportement normatif (Cialdini R. B. et Trost M. R., 1998), les individus agissent selon certaines normes descriptives afin de prendre des décisions. Puisque les normes descriptives agissent comme source d'information, elles guident les individus dans leur prise de décisions. De nombreuses études ont démontré l'effet des normes descriptives sur le comportement. Une des premières études à établir leur importance est celle de S. Asch (1951) :

Dans cette expérience, les participants étaient recrutés sous le prétexte d'une étude en psychologie sur l'acuité visuelle. S. Asch montrait aux participants deux fiches, l'une avec une seule ligne et l'autre avec trois lignes. Chacun des participants devait appareiller la ligne unique à une ligne de la même longueur se trouvant sur la fiche de trois lignes. Des huit participants, sept étaient des alliés au chercheur. À tour de rôle, commençant par les alliés, tous les participants répondaient à la question. Lorsque les alliés identifiaient tous la même mauvaise ligne, c'est-à-dire qu'ils choisissaient tous une ligne qui était de taille différente de celle présentée sur la première fiche, le participant se conformait malgré tout à l'opinion du groupe. Ces résultats démontrent à quel point les normes descriptives ont une influence sur le comportement des individus. Ainsi, lorsque tous les membres d'un groupe agissent de la même manière, le pouvoir de la norme descriptive incite l'individu à adopter les comportements similaires à ceux de la majorité, même s'il sait que ce comportement est erroné.

Dans une autre expérience, les normes descriptives étaient étudiées afin de voir si elles pouvaient encourager les individus à jeter leurs ordures par terre n'importe où. Dans cette étude, R. B. Cialdini, R. R. Reno et C. A. Kallgren (1990) avaient placé des feuillets dans le pare-brise de toutes les voitures du stationnement d'un hôpital. Lorsque le participant revenait à sa voiture, deux aspects de son environnement étaient contrôlés. Premièrement, soit que le stationnement était propre ou soit qu'il était rempli de déchets. Deuxièmement, un piéton associé au chercheur marchait devant le participant quelques secondes avant qu'il ne revienne à sa voiture ; soit que le piéton passait sans rien jeter ou soit qu'il jetait par terre un feuillet semblable à celui se retrouvant sur le pare-brise de la voiture du participant. Il était prédit que, pour la condition où le stationnement contenait beaucoup de déchets et où le piéton jetait le feuillet devant le participant, les participants seraient plus enclins à jeter au sol le feuillet qui était placé dans leur pare-brise. Les résultats ont confirmé cette hypothèse. Selon les chercheurs de cette étude, ce serait la norme descriptive de jeter ses déchets par terre, mise en évidence par le stationnement malpropre et le geste du piéton, qui a encouragé les participants à jeter leur feuillet par terre. Les recherches sur les normes descriptives démontrent donc qu'elles ont un impact

important sur le comportement. Lorsque l'individu perçoit qu'une majorité de personnes agit d'une certaine manière, il en déduira que c'est la bonne manière d'agir et adoptera ainsi le comportement prescrit par la norme.

Il en résulte qu'en milieu éducatif, les normes descriptives exercent une influence tant positive que négative sur la dynamique motivationnelle. Nous prenons un exemple suivant : un étudiant observera et cherchera à mimer le comportement de ses camarades lors de sa première journée à une nouvelle classe. Si tous les membres travaillent fort et sérieusement, sans perdre de temps, il est probable que le nouveau en fera de même. Au contraire, si les camarades bavardent entre eux et semblent ne pas travailler très fort, le nouvel étudiant aura tendance à travailler lui aussi moins fort. Un autre exemple concernant le choix de filière à poursuivre à l'université : en supposant que les activités d'orientation professionnelle ne se fassent pas bien à l'école, plusieurs lycéens choisiront leur filière de formation universitaire en fonction de l'« effet de la foule ». Cette démarche entraîne toutefois une mauvaise conséquence : la formation ne répond ni au centre d'intérêts ni aux capacités des apprenants qui tendent donc à perdre facilement les motivations. En un mot, « les normes descriptives est efficace seulement quand elles sont orientées positivement » (Elgaaied L. *et al.*, 2016).

3.1.4.2.2.2. Normes sociales injonctives

Les normes injonctives, pour leur part, représentent ce que les membres d'un groupe approuvent ou désapprouvent. Elles dictent ce qui devrait être fait et conséquemment, elles deviennent les règles morales ou les valeurs du groupe, par exemple : intégrité, égalité, respect de la loi, etc. (Cialdini R. B., 2003 ; Cialdini R. B., Reno R. R. et Kallgren C. A., 1991 ; Nolan J. M., Schultz P. W., Cialdini R. B., Goldstein N. J. et Griskevicius V., 2008 ; Prairat E., 2012 ; Filisetti L., 2009). Lorsqu'une personne pratique cette norme, elle agit de manière à respecter le code moral établi par son groupe (Staub E., 1972). Lorsqu'elle ne respecte pas la norme injonctive, c'est-à-dire qu'elle va à l'encontre du code moral établi par le groupe, elle sera sujet à des sanctions de la part de son groupe, telles que la désapprobation (Cialdini R. B., 2007).

Selon la théorie du comportement normatif (Cialdini R. B., Reno R. R. et Kallgren C. A., 1990), les individus agissent selon les normes injonctives afin de réaliser le but fondamental d'obtenir et de maintenir l'approbation sociale. En suivant les normes injonctives prescrites par le groupe, les individus sont acceptés par les autres et éloignés des situations menant à la désapprobation sociale. Comme le dit P. Wei en ces termes :

> « Puisqu'on est un homme, on doit protéger les femmes ; puisqu'on est un vieillard, on ne doit pas aller en boîte ; puisqu'on est au gouvernement, on doit s'opposer à la loterie ; puisque ce sont mes parents, je leurs dois un respect filial ;

puisque ce sont mes enfants, je les élèverai de manière responsable ; puisque je suis professeur, je me consacrerai à l'enseignement et à la recherche » (Wei P., 2008 : 76).

Un autre exemple de norme injonctive est la norme de responsabilité sociale qui commande d'aider une personne dans le besoin sans attendre quelque chose en retour. En général, les normes injonctives représentent les règles de référence selon lesquelles chaque individu agit conformément aux attentes de la société, et de ce fait, il devient membre de sa communauté.

Ces dernières années, de nombreuses recherches ont été réalisées pour savoir comment les deux types de normes peuvent interagir mutuellement afin d'influencer les comportements humains. C'est-à-dire que les chercheurs cherchent à comprendre comment un individu agit s'il perçoit une norme à la fois descriptive et injonctive (Biccheri C., 2006 ; Lee C. M., Geisner I. M., Lewis M. A., Neighbors C. et Larimer M. E., 2007 ; Smith J. R. et Louis R., 2008). Les résultats des études sur les normes sociales concluent que lorsqu'un individu perçoit une norme comme ayant un caractère à la fois injonctif et descriptif, cet individu sera plus porté à suivre le comportement prescrit par la norme qu'un individu qui perçoit une norme comme étant uniquement injonctive ou descriptive. Examinons l'exemple suivant :

Si un étudiant perçoit que la majorité des camarades comprend bien l'honnêteté comme l'obligation dans les examens (norme injonctive), et que toute la classe respecte strictement cette règle (norme descriptive), cet étudiant sera plus porté à respecter l'honnêteté que s'il perçoit uniquement la norme injonctive ou descriptive.

Par ailleurs, si l'étudiant perçoit d'une part que tout le monde, au niveau de conscience, valorise l'honnêteté, et d'autre part que plusieurs personnes ne la pratiquent pas, la tricherie n'étant pas sanctionnée, il n'aura probablement aucun comportement positif en faveur de cette règle. Il en résulte qu'à cause du régime de sanctions laxiste, la norme injonctive perd son pouvoir. Les faibles et les paresseux vont donc profiter de la tricherie pour obtenir de bonnes notes, alors que les bons se sentent progressivement déçus et démotivés par manque d'équité.

3.1.4.2.2.3. La déviance

Dans la vie quotidienne, les normes sociales ne sont pas toujours strictement respectées ; certains comportements humains ont brisé la stabilité des normes sociales, et sont donc appelés comportements de déviance. Etymologiquement, selon Le *Petit Robert*, la « déviance » est un mot d'usage très récent (les années 1960) qui, dans son sens psychologique, signifie le comportement qui échappe aux règles admises par la société.

Plus précisément, « déviant(e) » est l'adjectif qui désigne la personne dont le comportement s'écarte de la norme sociale admise. Pour J. T. Landis (1956), le comportement déviant est le comportement qui va à l'encontre des normes sociales adoptées par la communauté d'une manière générale, ou qui « représente clairement un écart au modèle culturel selon lequel les hommes doivent s'élever dans la hiérarchie sociale » (Merton R. K., 1957 : 150). Globalement, le comportement déviant est observé sous deux volets :

Premièrement, le comportement déviant est positif s'il brise les normes sociales arriérées qui consistent à ralentir le développement de la société. Dans ce cas, il contribue à changer positivement la conscience de la communauté et à promouvoir le progrès social.

Deuxièmement, le comportement déviant est négatif s'il brise la stabilité des normes sociales largement adoptées dans la communauté, ou s'il ne respecte pas, voire va à l'encontre des dispositions légales, lois et règlements. A un certain degré, il peut être considéré comme étant illégal (Webb J. W., Tihanyi L., Ireland R. D. et Sirmon D. G., 2009). Si ce comportement apparaît dans un petit groupe d'individus, on peut l'éliminer facilement grâce à des mesures administratives et à la loi. Cependant, lorsqu'il devient répandu, et que les règles sociales qui guident les conduites et les aspirations des individus perdent leur pouvoir, la société risque de tomber dans le désordre – une société maladive ou anomique (Durkheim E., 1893, 1897). Dans son œuvre *Structure Sociale, Anomie et Déviance* (1965), R. K. Merton souligne que l'augmentation des comportements déviants alerte une société anomique de l'intérieur. Nous nous attardons sur ce point pour analyser l'impact des comportements déviants négatifs sur les perceptions des individus.

Socialement, de nombreuses études montrent que le revers de la croissance économique change profondément le système de valeurs et de normes éthiques d'un pays, ce qui conduit probablement à des risques qui sont à l'origine d'une société anomique (Wei P., 2008). En tant que politologue et professeur à l'École d'études internationales de l'Université de Pékin, W. Pan s'intéresse aux valeurs qui touchent les relations sociales et qui influent sur le processus d'intégration qui caractérise les sociétés contemporaines. Pour lui, l'une des raisons les plus importantes de la montée en puissance de la Chine au milieu du XXe siècle est d'abord la création d'un consensus intellectuel sur un ensemble de valeurs fondatrices, puis leur diffusion dans le courant principal des valeurs sociales. Cependant, du fait du développement d'une économie de marché et de la croissance d'une société pluraliste, ce consensus a commencé, en Chine, à s'effriter. Dans son article intitulé *Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines*, P. Wei (2008) décrit la dégradation des valeurs fondamentales en Chine en ces lignes :

> « Depuis la mise en place du système économique de marché, le matérialisme hédoniste et le rationalisme individualiste ont prévalu, et sont devenus depuis

longtemps la cible des critiques de la part des moralistes et des chefs religieux […]. Aujourd'hui en Chine, la concurrence entre groupes prend de plus en plus la forme de comportements pervers. De nombreux groupes mettent désormais en avant de façon éhontée leurs propres intérêts aux dépens de toute la société, tandis que les normes permettant de réguler la concurrence entre groupes sont difficiles à mettre en place. Pire, le grand public a fini par accepter cet état de fait, sans chercher à réagir à des comportements aussi blâmables que l'appropriation des biens publics pour les intérêts d'une coterie, la pollution sans scrupule de l'environnement, les mépris à l'égard des décrets du gouvernement central visant à protéger les intérêts d'une communauté spécifique » (Wei P., 2008, pp.80-94).

D'après P. Wei, il existe dans une société anomique comme en Chine des manifestations suivantes : la faible conscience des citoyens, la soif de devenir riche à tout prix de différentes classes sociales, l'individualisme farouche, le matérialisme hédoniste, le règne de l'argent, les modes de développement en dépit de mauvaises conséquences, la corruption de hauts fonctionnaires, la gestion laxiste des organismes d'Etat, etc. E. Morin (1999) a appelé les comportements déviants la tragédie du développement ; plus la société est développée plus les comportements déviants sont complexes et subtils. Pour lui, l'accroissement des comportements déviants de jeunes générations est dû à celui des adultes dans une société en désordre. Ainsi, selon la théorie de l'éducation déviante d'E. H. Sutherland (1966), le comportement déviant est appris dans l'interaction avec d'autres personnes par un processus de communication. Une part essentielle de cet apprentissage se déroule à l'intérieur d'un groupe restreint de relations personnelles. Un individu choisit un apprentissage déviant plutôt que conformiste lorsque la loi et les règles sociales sont moins contraignantes. A titre d'illustration, nous prenons un cas concret suivant :

Sur le journal *Le Monde.fr* du 15 avril 2009, l'article intitulé *Un vaste trafic de diplômes découvert à l'université*[53] d'Y. Bordenave a décrit une enquête pour corruption qui a été ouverte à Marseille après la vente de centaines de titres à des étudiants chinois. L'affaire est née au cours de l'année universitaire 2004-2005, quand un étudiant chinois, inscrit à l'IAE, éprouvait toutes les peines du monde à décrocher sa licence. Dépité, il aurait alors soudoyé une personne de l'IAE avec succès, et fini par obtenir le précieux certificat. De là, lui serait venue l'idée d'en faire profiter des compatriotes désireux comme lui de flatter leur CV. D'autant qu'en Chine un diplôme provenant d'une université ou d'une école française est très couru.

[53] http://www.lemonde.fr/societe/article/2009/04/15/un-vaste-trafic-de-diplomes-decouvert-a-l-universite_1180897_3224.html, consulté le 10/11/2017.

D’après M. Inderbitzin, A. Kristin, K. A. Bates et R. R. Gainey (2016), les comportements déviants tels que la corruption, les pots-de-vin, la manipulation, la délinquance, répandus dans la société peuvent provoquer les risques suivants, à savoir :

- menacer la balance et la stabilité de l’ordre pubic ;
- piétiner les normes et les valeurs sociales : les individus vont tomber dans l’inquiétude et l’angoisse, sans reconnaître le vrai et le faux pour agir. Comme le dit E. Durkheim dans *De la division du travail social* (1893) et *Le Suicide* (1897) : dans une société anomique, le bien et le mal se mélangent, et les individus ne savent plus comment orienter leurs conduites ;
- et éroder la confiance des gens à la société.

Concernant l’impact négatif de la déviance, le rapport de *Transparency International* (2017) montre que la corruption en général et la corruption dans l’éducation menacent directement l’intégrité et la responsabilité de toute la société, car elles génèrent l’ironie et le scepticisme sur l’équité sociale. En particulier, la corruption dans l’éducation diminue les valeurs de vie des jeunes adultes, dont la personnalité, l’équité, car elles les poussent à voir que grâce à la corruption et aux pots-de-vin, on peut acheter des notes, des diplômes, un bon poste, et donc promouvoir facilement dans sa carrière.

D’après la théorie de l’équité de J. S. Adams (1963 et 1965), tout individu qui va à l’école voudrait être reconnu et évalué de façon impartiale par rapport aux autres camarades. C’est pourquoi, l’équité joue un rôle important qui déclenche et maintient la motivation d’apprentissage. Dans l’enseignement, si les évaluations, les récompenses et punitions ne sont pas correctement exécutées, l’iniquité bourgeonne et se développe progressivement, d’où vient la perte de confiance des apprenants à l’école. En conséquence : les bons deviennent démotivés, car les faibles obtiennent également les bonnes notes.

L’étude de F. Djateng (2012) porte en partie son attention sur le ressenti des élèves face à la corruption dans l’action pédagogique. Selon cette étude, la corruption dans l’action pédagogique au sein des établissements scolaires, génère chez les apprenants un désintérêt pour l’effort dans les études et une primauté accordée à la magouille, comme action à mener pour réussir. En effet, l’homme est un être social, et « dans le cadre de la socialisation de l’individu, qui est vue comme le processus progressif et cumulatif par lequel l’individu, au cours de son développement, assimile les comportements, valeurs, normes, codes, rôles, rites, coutumes, conventions et modes de pensée propres à l’environnement socioculturel » (Jalley E. et Richelle M., 2000 : 635). Donc, un jeune qui fait face à des valeurs, codes et comportements de corruption, peut avoir tendance à les reproduire même sachant pertinemment que cela est immoral (Ngassa Nya Y. D., 2016).

Dans une autre dimension, si les jeunes croient que leurs efforts et leurs valeurs personnelles ne valent rien, et que le succès dans le travail provient de la tricherie, de la corruption ou des pots-de-vin, ils perdront la confiance à la justice, n'auront plus de repères pour orienter leurs conduites, et partant s'attacheront de moins en moins aux études. Comme le montrent J. Hallak et M. Poisson dans *Écoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* (2009) :

> « L'injustice et la partialité dans l'éducation font passer un mauvais message aux jeunes générations. La leçon que ces dernières retiennent est que tricher et corrompre sont des moyens acceptables de faire avancer leur carrière ; que l'effort et le mérite personnel ne comptent pas ; et que le succès est dû au favoritisme, à la manipulation et à la corruption. Tout cela contribue à la propagation d'une "culture de la corruption" accompagnée de cynisme, qui compromet les tentatives encourageant les jeunes à travailler dur et qui contredit l'un des buts premiers de l'éducation : transmettre une culture citoyenne allant de pair avec les valeurs d'intégrité, d'équité et de justice sociale » (Hallak J. et Poisson M., 2009, pp.58-59).

En ce qui concerne la valeur de la confiance dans la société, P. Wei s'exprime :

> « Dès lors que les individus perdent toute confiance dans le groupe, dans la communauté, la société devient un concept dépourvu de toute signification, et les valeurs morales qui régulent les relations sociales se réduisent à de simples abstractions » (Wei P., 2008 : 96).

A travers cet énoncé, on comprend que la crise de confiance dans la société favorise entre autres la montée de l'individualisme farouche et du pessimisme global.

Toutefois, l'étude *Education Corruption, Reform, and Growth : Case of Post-Soviet Russia* menée par A. L. Osipian en 2009 révèle qu'une politique de sélection efficace des talents (c'est-à-dire que le succès de chaque individu vient uniquement de sa capacité, de son talent et de ses performances sans avoir recours à des relations intimes, à l'argent et à la tricherie) influe positivement sur le développement politico-socio-économique, et particulièrement motive les jeunes dans leurs études et aussi dans leur travail.

3.1.5. Conclusion partielle

La revue de littérature nous a permis de confirmer l'importance de la motivation dans l'apprentissage, et la corrélation entre la motivation et la réussite scolaire et l'échec scolaire. Etant donné le bon nombre de concepts présentés dans ce chapitre, il nous convient, en guise de conclusion, de résumer les composantes de la motivation d'apprentissage, et les facteurs externes, qui motivent ou démotivent un étudiant lorsqu'il réalise une activité pédagogique qui lui est proposée.

Au niveau du concept, la motivation d'apprentissage se définit comme un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'étudiant a de lui-même et de son environnement, et qui le pousse à s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et à persévérer dans son accomplissement (Barbeau D., 1995 ; Viau R., 2009, 1999, 1994). Comme nous le constatons, les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'étudiant résident dans ses trois perceptions spécifiques.

Premièrement, la *perception de la valeur d'une activité* correspond au jugement que l'étudiant porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité, en fonction des buts qu'il poursuit. Cette perception se caractérise par deux dimensions : l'intérêt ou l'utilité. L'intérêt renvoie au plaisir intrinsèque que l'on ressent en accomplissant une activité pédagogique, et l'utilité aux avantages que l'on retire de l'apprentissage réalisé. Cette perception est étroitement liée aux buts scolaires, aux buts de plaisir et buts éloignés. Sans but, l'étudiant poursuit difficilement les activités pédagogiques qui lui sont proposées.

Deuxièmement, la *perception de sa compétence* se définit comme le jugement que l'étudiant porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique. Cette croyance est construite de quatre principales sources d'information suivantes : ses performances antérieures, des observations de l'enseignant et de ses camarades, des encouragements de l'enseignant et des parents, et ses états physiologiques et émotifs. Les étudiants auto-efficaces se créent des conditions optimales d'apprentissage, et ne se laissent pas découragés face aux obstacles ou devant des échecs temporaires.

Troisièmement, la *perception de contrôlabilité* en milieu scolaire correspond au degré de contrôle que l'étudiant croit exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique. Elle provient du besoin d'autonomie que chaque personne ressent au regard de ses actions. Un étudiant dont le besoin d'autonomie est comblé a une perception de contrôlabilité élevée, et il est donc animé d'une motivation intrinsèque dans l'accomplissement d'une activité qui lui est demandé.

Ces trois sources de la motivation d'apprentissage se manifestent sur trois comportements liés à l'apprentissage. La première manifestation est l'*engagement cognitif* de l'étudiant. Il correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique. Un étudiant motivé montre qu'il est engagé sur le

plan cognitif lorsqu'il recourt consciemment à des stratégies d'apprentissage efficaces qui lui conviennent et lui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée. Un étudiant motivé aura l'intention de s'investir dans une activité et passera à l'action. A l'inverse, un étudiant démotivé tentera de passer outre une activité proposée en l'évitant ou en la retardant.

La deuxième manifestation est la *persévérance*. Elle fait référence au niveau de volonté et de diligence nécessaire pour poursuivre et accomplir un but, malgré les obstacles rencontrés. Pour mesurer la persévérance d'un étudiant, il faut s'intéresser au temps qu'il consacre à une tâche, au niveau d'efforts déployés ou au niveau de concentration et d'absorption dans la tâche.

L'*apprentissage* (ou ses résultats) est la manifestation finale de la motivation d'apprentissage. Il est à la fois une conséquence de la dynamique motivationnelle et une source de motivation. L'effet de l'apprentissage sur les perceptions de l'étudiant peut être positif si celui-ci en est satisfait, et négatif si les échecs se répètent fréquemment. Par ailleurs, certains étudiants qui ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même, c'est pourquoi, l'apprentissage ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation.

Pour distinguer un étudiant motivé d'un étudiant démotivé, on peut s'appuyer sur les critères suivants : un étudiant motivé juge *utile* ou *intéressante* l'activité pédagogique qui lui est proposée, se sent *capable* de faire ce qui lui est demandé dans l'activité, et a l'impression d'avoir une *certaine part de responsabilité* (contrôle) dans son déroulement. En un mot, il est jugé motivé si et seulement si toutes ses trois perceptions sont positives. Si l'une ou l'autre de ces trois perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l'étudiant perde sa motivation. Afin de mesurer le degré de motivation de l'étudiant dans ses études, on se repose sur les trois perceptions spécifiques, les manifestations, les buts scolaires, les buts de plaisir et buts éloignés de cet individu.

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau (2009), la motivation d'un étudiant est intrinsèque mais influencée par un grand nombre de facteurs externes relatifs à la vie personnelle de l'apprenant, à la société, à l'école et à la classe. Nous avons examiné certains de ces facteurs externes, et les avons classés en deux groupes de critères pédagogiques et sociaux. Les analyses menées nous ont montré que les enseignants ne sont pas les seuls responsables de la détérioration de la motivation d'apprentissage de certains de leurs étudiants. Le ministère de l'éducation, les services et bureaux de formation, les responsables administratifs des établissements scolaires, les parents, et la société, ont également leur part de responsabilité.

Dans un système d'éducation autonome et démocratique, tel que celui des Japonais, le syndicat des enseignants de l'école est doté d'une force relative ; il a ses

propres lois : il est conduit, de par son idéologie, à résister aux pressions des autorités gouvernementales, elles-mêmes pressées par les dirigeants d'entreprises. Dans ces conditions, chaque enseignant a beaucoup de contrôle sur les facteurs relatifs à la classe lui permettant d'agir sur la motivation d'apprentissage de ses étudiants. Les cinq principaux facteurs en question sont les activités d'enseignement-apprentissage, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe, et les récompenses et les punitions. Organisée dans une autonomie garantie par l'existence d'un syndicat puissant des enseignants, l'école a des murs solides pour garder les étudiants à l'intérieur.

En revanche, dans un système d'éducation dirigé par l'Etat, le syndicat des enseignants devient faible, et n'a pas son mot à dire sur ses missions. Etant donné l'absence d'autonomie relative, le corps enseignant et les étudiants ne sont rien d'autres que des exécuteurs passifs en fonction des lignes directrices et résolutions des dirigeants de tous les échelons ; ils ressemblent à des « troupeaux de moutons dociles » qui sont conduits par l'idéologie hiérarchique. Dans de telles conditions, la liberté académique est peu assurée : d'une part, l'enseignant a peu de contrôle sur les activités d'enseignement et les pratiques évaluatives, et d'autre part, les étudiants ont peu de contrôle sur les activités d'apprentissage. Au lieu d'entraîner ces jeunes aux compétences de haut niveau en vue d'un apprentissage à long terme, l'enseignement vise à les forger pour répondre à la volonté hiérarchique, et bride donc le développement de l'autonomie de la pensée chez eux-mêmes.

De nombreuses études ont montré que la famille et la société risquent de réduire la motivation des étudiants dans les activités pédagogiques en classe. Certains facteurs sociaux peuvent cependant favoriser leur motivation. S'agissant de l'impact de la famille, ce sont l'intérêt, les encouragements matériels et verbaux des parents qui vont accroître la motivation de l'étudiant. Au contraire, le culte de la performance et l'autorité parentale, surtout dans des familles asiatiques, engendrent des problèmes au niveau du développement psychologique de l'apprenant, qui l'incitent à s'attacher de moins en moins aux études jusqu'à abandonner l'école.

Dans une autre dimension, la théorie de l'équité de J. S. Adams (1963 et 1965) nous permet de voir la corrélation entre la motivation d'apprentissage et l'équité sociale : plus l'équité sociale est assurée plus la motivation d'apprentissage est élevée. Ainsi, dans une société équitable, juste et transparente, la chance destinée à chaque citoyen dans la recherche d'un emploi, par exemple, est égale, et tous les efforts personnels sont reconnus et correctement récompensés. Une telle société exerce une influence positive sur les perceptions des gens, surtout les jeunes adultes. L'équité sociale transmet un bon message aux jeunes générations : pour réussir, il faut mettre des efforts dans les études.

A toute époque, l'école n'est pas isolée de la société, et elle est considérée comme un milieu socio-éducatif (Durkheim E., 1916). Etant un sujet actif de son environnement social, chaque étudiant qui fait des études à l'université, à travers son interaction avec autrui, apprend à s'y habituer. C'est pourquoi, les valeurs véhiculées par l'entremise des médias de masse, de l'entourage et de la famille, influent également sur la motivation des jeunes. Dans le contexte d'une société peu équitable, où les règles sociales qui guident les conduites et les aspirations des individus perdent leur pouvoir, où règnent la tricherie, la corruption, le favoritisme, etc., lorsque les étudiants voient les jeunes diplômés médiocres obtenir facilement un bon emploi grâce à la manipulation et aux avantages personnels, et les meilleurs trouver difficilement un emploi, voire rester au chômage, ils tendent à perdre les motivations. D'autre part, lorsque les jeunes, par voie de télévision, de presse, de camarades, etc., sont conscients que les facteurs « descendance – relations intimes – argent » l'emportent sur l'intellect et les compétences professionnelles et quotidiennes, ils se sentent pessimistes sur leur avenir, et ils seront donc loin de se convaincre eux-mêmes de faire des efforts pour avoir un bon résultat.

3.2. Problématique de la recherche

3.2.1. Questionnement

La motivation d'apprentissage d'un étudiant est intrinsèque mais est influencée par un grand nombre de facteurs externes. L'impact des deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux sur la motivation d'apprentissage a été reconnu par bon nombre de recherches, dont la plupart ont mis l'accent sur les facteurs relatifs aux critères pédagogiques. Au fil de nos lectures, nous n'avons trouvé aucune recherche qui examine l'impact des facteurs externes sur la motivation/démotivation de l'étudiant issu des pays où le système éducatif souffre de crises profondes, où les normes sociales sont en trouble, où la loi est très relâchée, comme au Vietnam actuel. Selon J. Dewey (1916), l'école est considérée comme un milieu socio-éducatif, c'est pourquoi, elle est influencée par les facteurs externes qui viennent en grande partie de l'environnement politico-social. Ainsi, comment les enseignants peuvent-ils motiver leurs étudiants lorsque ces êtres sociaux perçoivent un jour que l'effort et le mérite personnel sont moins valorisés que les relations intimes avec les personnes influentes ou les pots-de-vin dans les recherches d'un emploi ? Comment les motiver lorsqu'ils respirent la liberté académique limitée, l'égalité piétinée et le succès dû au favoritisme, à la manipulation et à la corruption ? Comment les motiver lorsque les notes, les diplômes et les promotions professionnelles peuvent être achetés avec de l'argent ?

De plus, dans le contexte socio-éducatif propre à chaque pays, peut-être certains de ces facteurs qui régulent les perceptions et comportements de l'apprenant sont-ils considérés comme étant les plus puissants, et d'autres comme moins importants, et inversement. Ces constats nous ont amené à nous questionner : dans le contexte éducatif du Vietnam, les deux groupes de facteurs influent-ils au même degré sur la motivation d'apprentissage ? Un groupe de facteurs est-il plus influent que l'autre ? Dans chaque groupe de facteurs, quel facteur est le plus puissant ? Quels facteurs n'ont-ils pas encore été découverts ?

Partant de nos préoccupations, de nos constats initiaux de terrain et de notre revue théorique, nous avons donc formulé nos questions de recherche suivantes :

1. Entre les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant vietnamien dans ses études ?
2. Si ces deux groupes ont chacun des influences importantes, quels éléments de chaque groupe expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?

3.2.2. Hypothèses de recherche

Etudiant le modèle d'éducation autonome et démocratique, tel que celui des Japonais, nous réalisons que le syndicat des enseignants est doté d'une puissance relative : il a été conduit, de par son idéologie, à résister aux pressions d'une société hiérarchique et aux pressions exercées par les dirigeants de l'école. Avec une telle autonomie, de son côté, tout enseignant a beaucoup de contrôle entre autres sur les activités d'enseignement et les pratiques évaluatives. Dans une certaine mesure, des écoles du type japonais, dit M. Walzer (1997), ont des murs solides pour garder les élèves à l'intérieur. Au contraire, l'éducation vietnamienne, quant à elle, résulte d'un modèle d'éducation dirigée. De l'enseignement primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, le Gouvernement (le Parti communiste derrière lui) impose ses points de vue idéologiques et politiques aux apprenants et aux enseignants dans les leçons, et à travers sa structure organisationnelle staliniste. Pour preuve, l'optique selon laquelle « les manuels scolaires édités par le MEF font loi » a régi toutes les activités pédagogiques au secondaire : l'enseignant n'enseigne que ce qui est introduit dans les manuels et ne peut pas élargir son cours à d'autres documents ; et l'élève ne peut contredire ni son maître ni son livre, ce qui représente explicitement une contrainte extérieure, et donc un manque d'autonomie et de liberté académique. Au niveau macroscopique, les lignes directrices du Parti en éducation sont inscrites dans différents textes officiels, dont la Résolution n°29/2013/NQ-TW du Comité central du Parti communiste, en date du 4 novembre 2013, sur le *renouvellement fondamental et total de l'éducation nationale*, a proposé neuf tâches et solutions, et en voici un extrait :

« […] il faut

- renforcer la direction du Parti et la gestion de l'Etat au service du renouvellement de l'éducation et de la formation ;
- s'imprégner des points de vue marxistes-léninistes, de l'idéologie de Ho Chi Minh, des politiques et lignes directrices du Parti communiste et de l'Etat ;
- valoriser le développement du Parti communiste, et ses activités politiques et idéologiques dans les écoles ;
- implanter le Parti communiste dans tous les établissements publics, en tant qu'organe de direction directe, totale et unique dans tous les domaines d'études et de recherche ; […] ».

Il est évident que dans ce modèle d'éducation, le syndicat des enseignants n'est pas doté de force relative, et que tout le système éducatif se soumet pleinement à la volonté hiérarchique.

En outre, au niveau social, tout individu qui va à l'école ou au travail voudrait être reconnu et évalué de façon impartiale par rapport à autrui (Adams J. S., 1963 et 1965). C'est pourquoi, l'équité joue un rôle important qui déclenche et maintient les bonnes motivations. Si la tricherie de toute sorte s'empare du milieu éducatif, censé être le dernier bastion de l'intégrité, elle a réussi à ravager déjà toute la société. C'est le cas du Vietnam : à l'école, les jeunes voient épanouir des affaires ténébreuses, et dans la vie sociale ils observent l'inégalité et l'iniquité et parfois en sont victimes. Les médias de masse ne s'en passent pas : la corruption, la tricherie, l'achat-vente des notes, des diplômes ou de bons postes dans la recherche d'emploi, etc. sont toujours des sujets réguliers des articles surtout de la presse électronique. Dans une telle société en désordre, comment les jeunes peuvent croire à l'honnêteté, à l'équité, bref, aux bonnes choses ! Tout les pousse à croire que la réussite pourrait être obtenue de la tricherie et de l'argent.

Nous avons donc avancé les hypothèses suivantes en vue de répondre aux questions ci-dessus :

1. Les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux provoquent chacun le découragement de l'étudiant dans ses études. Toutefois, même si les facteurs intrinsèques sont universellement présents, les facteurs sociaux fonctionnent visiblement dans l'éducation des pays en crise comme le Vietnam.
2. Dans tels pays, l'approche purement pédagogique n'est pas une solution durable, mais n'a que le rôle provisoire. Plus on se centre sur cette approche pour améliorer la situation éducative, plus on s'approche de l'impasse totale.
3. Chaque pays étant caractérisé de ses propres problèmes socio-éducatifs, les connaissances théoriques ne sont pas toujours universelles, mais devraient être complétées d'éléments du terrain pour être valables.

Pour valider ces hypothèses, nous analyserons les données recueillies de l'enquête par entretien, qui a été menée avec deux objectifs concrets, à savoir : dresser un tableau objectif de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études ; obtenir les idées personnelles des enquêtés sur les obstacles les plus puissants qui affectent la motivation d'apprentissage. Cette analyse nous apportera donc, espérons-nous, des éléments de réponse significatifs.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Comme notre travail de recherche porte sur l'étude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation, les données de l'enquête seront effectuées auprès des étudiants et des enseignants de l'Université de Can Tho (désormais UCT). Le présent chapitre consistera à présenter les techniques de recueil de données, à partir de l'élaboration du scénario d'entretien jusqu'à l'organisation de l'enquête et le traitement des données recueillies. Ce chapitre sera terminé avec l'exposé des méthodes d'analyse du corpus.

Afin de recueillir des données, nous décidons d'élaborer un corpus qui se compose de trois parties différentes :

- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés motivés de l'UCT,
- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés démotivés de l'UCT,
- et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de l'UCT.

4.1. Collecte des données empiriques

4.1.1. Lignes directrices du scénario d'entretien

L'enquête par entretien auprès des étudiants et enseignants aura pour but de :

- approfondir les problèmes en question ;
- bien préciser les informations collectées ;
- et découvrir des éléments nouveaux que nous n'aurions pas pu anticiper.

S'agissant de sa structuration globale, notre scénario d'entretien comprend une série de questions ouvertes. Il n'est pas fixe, mais souple d'un enquêté à l'autre. Certaines questions complémentaires y seront introduites au fur et à mesure en vue d'élucider les propos des interviewés si nécessaire.

Au cours de l'élaboration du scénario, nous sommes conscient de l'importance des questions ouvertes tout en espérant, dans la mesure du possible, recueillir les informations inattendues fournies par les enquêtés. C'est pourquoi, nous essayons de respecter les principes suivants lors de la formulation des questions à l'étude :

- les questions doivent être rédigées dans le même langage que celui des enquêtés pour éviter l'ambiguïté et la polysémie : c'est bien entendu dans ce but que nous les rédigeons en vietnamien ;
- chaque question ne doit contenir qu'une seule idée ;
- nous faisons attention au choix des mots et à l'ordre chronologique des questions ;
- selon la culture orientale, pour répondre aux questions « délicates », les enquêtés ont tendance à ne pas dire ce qu'ils pensent. Par conséquent, les questions délicates devraient être reformulées à la troisième personne, du type « pensez-vous qu'ils... ». Voici un cas concret :

  Au lieu de dire : *S'agissant de la liberté académique, êtes-vous libre dans l'expression de vos réflexions en classe ?*

  Nous avons dit : *S'agissant de la liberté académique, pensez-vous que les étudiants sont-ils libres dans l'expression de leurs réflexions en classe ?*

Il est clair qu'à la deuxième question, nous pouvons obtenir beaucoup plus d'informations de la part de l'enquêté.

4.1.2. Elaboration des questions

L'orientation de notre recherche est que le non-engagement de l'étudiant vietnamien provient de la démotivation dans ses études. L'élaboration des questions vise deux objectifs concrets, à savoir : dresser un tableau objectif de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études ; obtenir les idées personnelles des enquêtés sur les obstacles les plus puissants qui freinent le degré de motivation d'apprentissage. Le scénario d'entretien se constituera donc de deux parties suivantes :

4.1.2.1. Les questions sur le degré de motivation d'apprentissage

Pour mesurer le degré de motivation de l'étudiant dans ses études, nous ferons appel à des critères indiqués dans la littérature scientifique, tels que les trois perceptions spécifiques de l'étudiant, les trois manifestations liées à l'apprentissage, les buts scolaires, les buts de plaisir et buts éloignés. La première partie du questionnaire destiné aux étudiants comprend dix questions ouvertes qui seront visualisées dans le tableau ci-dessous :

Questionnaire sur le degré de motivation d'apprentissage (destiné aux étudiants jugés motivés et démotivés)	
Amorce - Gardez-vous de bons souvenirs de vos années de secondaire ? - Vous souvenez-vous d'une situation ou d'un projet qui vous avait vraiment motivé ? Pouvez-vous me le raconter ? - Vos parents vous encourageaient-ils à faire des efforts dans vos études ?	
Objectif 1 : mesurer le degré de motivation de l'étudiant à travers ses sources	
Perception de l'étudiant de la valeur des activités proposées : utilité et intérêt	1. En général, les activités proposées vous sont-elles utiles dans l'avenir ? Expliquez votre jugement !
	2. En général, trouvez-vous que les activités proposées sont intéressantes ? Quel est votre jugement ?
Perception de compétence	3. En général, vous vous sentez toujours capable de mener à bien les activités proposées ? Sur quoi fondez-vous ce jugement ? - Sinon, pour quelles raisons doutez-vous de votre capacité de réussir ?
Perception de contrôlabilité	4. Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement des activités d'apprentissage ? Sur quoi vous fondez-vous ? Un exemple, s'il vous plaît ! - Sinon, pourquoi ?
Buts scolaires/ Buts de plaisir	5. Dans quel(s) but(s) faites-vous des études universitaires ? (vous pouvez citer plus d'un but)
Buts éloignés (perspective future)	6. Est-ce que vous anticipez votre avenir professionnel ? - Avez-vous des buts intermédiaires pour atteindre votre but professionnel ? Sont-ils en rapport avec ce que vous apprenez à l'université ? Lesquels sont-ils ? - Sinon, pourquoi ?
Objectif 2 : mesurer le degré de motivation de l'étudiant à travers ses comportements liés à l'apprentissage	
Engagement cognitif (stratégies d'apprentissage)	7. Présentez brièvement votre manière d'apprendre en classe ! 8. Faites-vous le travail en individuel ? - Si oui, comment le faites vous ? à quelles stratégies ou techniques d'apprentissage avez-vous souvent recours ? - Sinon, que faites-vous souvent après la classe ?
Persévérance	9. Lorsque vous affrontez une tâche difficile à accomplir, comment réagissez-vous ? Expliquez votre jugement, s'il

	vous plaît !
Résultats des études	10. Les résultats que vous avez obtenus dans les activités d'apprentissage en valent-ils la peine ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !

Pour interroger les enseignants sur le degré de motivation de l'étudiant, nous nous appuierons sur les quatre dernières questions (7, 8, 9 et 10) du questionnaire susmentionné destiné aux étudiants. Observons le tableau ci-dessous :

Questionnaire sur le degré de motivation d'apprentissage (destiné aux enseignants)	
Objectif : mesurer le degré de motivation de l'étudiant à travers ses comportements liés à l'apprentissage	
Engagement cognitif (Stratégies d'apprentissage)	1. Quelle est, d'après vous, la manière d'apprendre en classe des étudiants motivés et des étudiants démotivés ? 2. Comment, d'après vous, les étudiants motivés et les étudiants démotivés exécutent-ils le travail en individuel ?
Persévérance	3. Lorsque les étudiants motivés et démotivés affrontent une tâche difficile à accomplir, comment réagissent-ils ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !
Résultats des études	4. Lorsque les étudiants motivés et démotivés obtiennent une note qui ne leur plaît pas du tout, comment réagissent-ils ? Sur quoi fondez-vous votre jugement ?

En peu de mots, les informations recueillies nous permettront de dresser un bilan de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études.

4.1.2.2. Les questions sur les facteurs en amont de la démotivation de l'étudiant

Afin de dépister les causes qui sont à l'origine du non-engagement de l'étudiant manifesté dans toutes les activités de formation, nous aurons recours à certains des facteurs externes classés en deux groupes de critères pédagogiques et sociaux. Cette deuxième partie du scénario d'entretien comprend trois questions qui seront visualisées dans le tableau ci-dessous :

<table>
<tr><th colspan="2">Questionnaire sur l’impact des facteurs pédagogiques et sociaux
(destiné aux étudiants jugés motivés et démotivés,
et aux enseignants)</th></tr>
<tr><td colspan="2">Objectif : - préciser le groupe de facteurs le plus puissant,
- préciser, dans chaque groupe, les facteurs les plus influents</td></tr>
<tr><td>Les facteurs externes selon les dimensions pédagogiques et sociales</td><td>Questions

Étape 1 : Entre les deux groupes de facteurs suivants (dimension pédagogique et dimension sociale), d’après-vous, lequel expliquerait le mieux le découragement de l’étudiant dans ses études ?

Groupe 1 : Dimension pédagogique
❑ Activités d’enseignement-apprentissage : monotonie, absence d’activité motivante, simple répétition ;
❑ Absence d’intérêt pour le curriculum : certaines matières irréalistes ;
❑ Qualité de l’enseignant : médiocrité des compétences professionnelles et pédagogiques, dogmatisme, autorité, absence d’ardeur au travail ;
❑ Climat de la classe : compétition dominante, relation éloignée entre enseignant-étudiants ;
❑ Pratiques évaluatives : évaluations centrées seulement sur la performance ou bien plus formative ;
❑ Poursuite de deux formations simultanées ;
❑ Différences de stratégies d’apprentissage entre l’enseignement supérieur et l’enseignement secondaire : les habitudes d’apprentissage passif sont enracinées depuis l’enseignement secondaire ;
❑ Autres : …………………..</td></tr>
</table>

	Groupe 2 : Dimension sociale ❑ Travail à mi-temps ; ❑ Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie) ; ❑ Spécialité choisie non prometteuse ; ❑ Hantise du chômage ; ❑ Qualité de formation peu estimée par le marché du travail ; ❑ Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect » ; ❑ Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme » ; ❑ Absence d'un environnement familial encourageant ; ❑ Autres : …………………… *Note : au cas où l'interviewé classe ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous accepterons quand même leur réponse.* **Étape 2 :** [Vu la réponse de l'interviewé à la question précédente], d'après-vous, quels sont les trois facteurs qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? Classez-les en ordre descendant ! *Note : au cas où l'interviewé classe ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous lui demandons également de relever trois facteurs les plus déterminants de chaque groupe et de les classer en ordre descendant.* **Étape 3 :** Sur quoi fondez-vous votre jugement ?

En général, ces questions susmentionnées seront posées aux trois groupes d'enquêtés, et à partir de leur réponse, nous les inviterons dans le deuxième temps à développer leur opinion. Nous les interrogerons également sur les deux dimensions suivantes :

- Dimension pédagogique : méthodes dites « sauvages » telles que lecture-copie et projection-copie, qualité du curriculum de formation de l'enseignement supérieur, autonomie de l'université, liberté académique, lâchement des évaluations, salaire du métier d'enseignant, etc.
- Dimension sociale : souhait déraisonnable d'études universitaires chez les candidats, corruption dans les recrutements et nominations, hausse du chômage de jeunes diplômés, tendance grandissante à travailler à mi-temps, etc.

4.1.3. Organisation de l'entretien

4.1.3.1. Choix de population

S'agissant de la population de l'enquête, les étudiants et les enseignants constituent les deux types de sujet d'étude qui nous intéressent.

- **Du côté de l'étudiant**

L'UCT offre différentes formations en sciences naturelles, en techniques et technologies agricoles, et en sciences humaines et sociales. S'agissant de la population de l'enquête, nous mettons l'accent sur les étudiants qui font leurs études en sciences humaines et sociales pour les raisons suivantes :

Les unités de formation scientifique et technologique consistent à entraîner leurs étudiants aux compétences techniques qui, grosso modo, ne sont pas affectées par les problèmes socio-politiques : l'argumentation marxiste-léniniste ne pourrait pas intervenir dans l'enseignement-apprentissage des matières scientifico-techniques (est rare, semble-t-il, le cas de la théorie génétique pseudo-scientifique de Lyssenko des années 1950 en URSS).

Au Vietnam, les sciences humaines et sociales se soumettent strictement aux points de vue idéologique et politique. Dans les écoles, le Gouvernement impose ses points de vue politiques aux apprenants dans les leçons. Dans les mass media, ne seront pas encouragés, voire interdits, les écrits qui contredisent l'optique, les lignes et les politiques du Parti communiste et de l'Etat. Face aux problèmes socio-politiques du pays, les intellectuels sont prudents dans leurs propos. Ainsi, la liberté d'expression est réduite au minimum. Ne sont pas rares du tout les cas où les intellectuels vietnamiens ont été sévèrement punis, même emprisonnés à cause de leurs opinions hétérodoxes : l'écrivain Ha Si Phu (arrêté le 1er janvier 2001), le médecin Nguyen Dan Que (arrêté le 17 mars 2003), l'avocat Cu Huy Ha Vu (arrêté le 5 novembre 2010), le blogueur Nguyen Huu Vinh (arrêté le 5 mai 2014), le poète Nguyen Quang Lap (arrêté le 6 décembre 2014), le chercheur Nguyen Quang A (arrêté le 2 septembre 2015), etc.

Ces dernières années, grâce au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ces intellectuels, et beaucoup d'autres, à travers les réseaux sociaux comme forum, blog, youtube, facebook, etc. ont exprimé leur désaccord sur les directives et politiques du Gouvernement. Leurs écrits qui lancent essentiellement la revendication de la démocratisation, la réforme politique, les droits fondamentaux de l'homme, tout en dénonçant la corruption et les pots-de-vin, ont été accusés d'abus de droits démocratiques dans le but de porter atteinte aux intérêts de l'État. D'un autre côté, dans le domaine d'études et de recherche scientifique, l'Université de Pédagogie de Hanoï a dû retirer, le 14 mars 2014, le diplôme de master à Do Thi Thoan – enseignante de littérature, car son mémoire, brillamment soutenu avec la note de 10/10 en 2010, contenait les opinions hétérodoxes qui « risquent d'influencer négativement la pensée des jeunes générations, surtout les élèves et étudiants ». Elle a donc été licenciée et sa directrice de mémoire a été obligée de partir à la retraite précocement.

Notre premier type de population comprend donc les étudiants en sciences humaines et sociales (S.H.S), qui font leurs études de littérature, d'histoire, de géographie et de sciences juridiques, car notre enquête est centrée sur les étudiants dont l'enseignement-apprentissage est directement régi par l'idéologie marxiste-léniniste.

- **Du côté de l'enseignant**

Le deuxième type de population comprend les enseignants en S.H.S, qui enseignent la littérature, l'histoire, la géographie, la sociologie, la psycho-pédagogie et les sciences juridiques, car ils sont beaucoup plus conscients que d'autres enseignants du fonctionnement de l'idéologie marxiste-léniniste dans l'enseignement-apprentissage.

4.1.3.2. Echantillon

Puisque l'objectif de notre recherche est d'expliquer le fait observable constaté selon lequel certains étudiants s'engagent activement dans leurs études, et d'autres moins, voire pas du tout, et la motivation décroît au fil des ans, il nous faut faire une enquête qualitative, auprès d'un nombre limité d'étudiants et d'enseignants, pour examiner avec eux les questions concernées. Dans ces conditions, nous nous contentons d'interroger 32 étudiants et 6 enseignants.

- **Du côté de l'étudiant**

Parmi 32 étudiants à l'étude, nous choisirons, par l'intermédiaire des enseignants, 16 étudiants jugés motivés et 16 jugés démotivés. L'objectif est d'obtenir beaucoup d'informations des enquêtés, qui nous permettent de savoir ce qu'ils pensent de notre problématique. Particulièrement, nous nous concentrerons sur les étudiants de 3e et de 4e année – les deux dernières années du cursus de Licence bac+4, car à un certain point, ils ont vécu plus d'expériences dans les études et dans la vie que les nouveaux étudiants. Les

effectifs d'étudiants dans les filières et promotions de l'échantillon à l'étude figurent sur le tableau ci-dessous :

Tableau 1. La structuration de l'échantillon à l'étude en fonction des filières et promotions

Echantillon						
Filières de formation à l'étude	**Sexe**		**Année**		**Nombre d'étudiants**	
	M	**F**	**3e**	**4e**	**motivés**	**démotivés**
Formation de Littérature	4	4	4	4	4	4
Formation d'Histoire	4	4	4	4	4	4
Formation de Géographie	4	4	4	4	4	4
Formation de Droit	4	4	4	4	4	4
Total	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**
	32		**32**		**32**	

- **Du côté de l'enseignant**

Afin de déterminer notre échantillon, nous nous appuyons sur les deux critères suivants : l'ancienneté et le diplôme. Nous croyons que ceux qui disposent d'une ancienneté importante et d'un haut diplôme peuvent nous donner quelques arguments. C'est pourquoi, les enseignants expérimentés et titulaires d'un doctorat seront choisis en priorité à l'enquête. Partant de ces deux critères proposés et de l'effectif des enseignants titulaires d'un doctorat en S.H.S, nous envisageons donc, dans la mesure du possible, d'interviewer six personnes. En outre, nous pensons également à la proportion entre les deux sexes. Le tableau suivant visualisera la répartition de l'échantillon à l'étude en fonction des filières :

Tableau 2. La répartition de l'échantillon à l'étude en fonction des filières

Echantillon	**Titulaire du Doctorat**	
	Masculin	**Féminin**
Enseignants de Littérature	1	0
Enseignants d'Histoire	0	1
Enseignants de Géographie	1	0
Enseignants de Sociologie	0	1
Enseignants de Psycho-pédagogie	0	1
Enseignants de Droit	1	0
Total	**3**	**3**
	6	

4.1.3.3. Administration des entretiens

La période de réalisation des entretiens durera une trentaine de jours du mois d'août 2017. Chaque interview se déroulera pendant une trentaine de minutes au temps et lieu qui conviennent bien aux interviewés. Nous aurons recours au dictaphone et cahier de notes comme supports immanquables afin d'enregistrer le contenu des entretiens si les interviewés autorisent l'enregistrement.

Pour les entretiens auprès des étudiants, nous contacterons leurs enseignants afin de leur demander de nous fournir une liste des étudiants séparés en deux groupes de 16 (étudiants jugés motivés et étudiants jugés démotivés).

Quant aux entretiens auprès des enseignants, nous rédigerons une lettre ouverte qui présente les objectifs de l'enquête et qui sollicite une participation volontaire de la part des enseignants sur la base de l'engagement sur l'honneur de l'utilisation à but scientifique et de l'anonymat de l'entretien.

4.1.3.4. La pré-enquête

Avant la mise en place définitive, le scénario d'entretien sera testé auprès d'un petit groupe d'étudiants et enseignants volontaires de notre Faculté de Langues étrangères. L'objectif de la pré-enquête est de vérifier la pertinence du questionnaire préparé, et d'obtenir des opinions constructives s'il y en a. La version définitive sera donc le résultat d'une collaboration efficace et instructive.

4.1.3.5. Résultats obtenus de la collecte des données empiriques

4.1.3.5.1. Du côté de l'étudiant

L'enquête s'est déroulée pendant quatre semaines, à partir du 1er jusqu'au 31 août 2017. Au total, il y a eu 32 entretiens, dont le plus long est plus d'une heure et le moins long est d'environ 20 minutes.

Les entretiens ont été menés en vietnamien, et se sont déroulés dans la cour, les couloirs de l'université et dans des cafétérias.

Parmi les 32 étudiants interviewés, la moitié est féminine. Ils sont âgés de 21 à 26 ans (nés en 1996-1991). En général, notre population enquêtée n'est pas assez diversifiée sur le plan de l'âge, parce que :

- Notre population réunit uniquement les étudiants de Licence en formation initiale ;
- Au Vietnam, la majorité écrasante des candidats au concours d'entrée à l'université sont les élèves qui viennent de passer avec succès leur baccalauréat ;

- Après quelques échecs à ce concours, les candidats se contentent d'intégrer un cursus d'études court dans un cégep (3 ans)[54].

C'est la raison pour laquelle la plage d'âge de notre échantillon varie seulement de 21 à 26 ans.

Tableau 3. Récapitulation des entretiens auprès des étudiants

Echantillon								
Filières de formation	**Âge**	**Sexe**		**Etudiants**		**Année**		**Code**
		M	**F**	**motivés**	**démotivés**	**3e**	**4e**	
Littérature	de 21 à 26 ans (nés en 1996-1991)	4	4	4	4	4	4	Entretiens numérotés de 1 à 32 (E1-E32)
Histoire		4	4	4	4	4	4	
Géographie		4	4	4	4	4	4	
Droit		4	4	4	4	4	4	
Total		**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	
		32		**32**		**32**		

4.1.3.5.2. Du côté de l'enseignant

L'enquête s'est déroulée pendant deux semaines, à partir du 15 jusqu'au 31 août 2017. Nous avons effectué au total six entretiens, dont le plus long est plus d'une heure et le moins long est d'environ 35 minutes.

Les interviews ont été menées en vietnamien, parmi lesquelles quatre se sont déroulées au lieu de travail de nos interlocuteurs, et deux dans des cafétérias. Les interviewés occupent ou ont occupé une position hiérarchique importante (par exemple : chef du département, vice-doyen, responsable du groupe chargé des connaissances spécialisées). Ils font partie des formations suivantes :

- Formation de Littérature (FL),
- Formation d'Histoire (FH),
- Formation de Géographie (FG),
- Formation de Sociologie (FS),
- Formation de Psycho-pédagogie (FP),
- Formation de Droit (FD).

[54] Les titulaires du diplôme de fin d'études secondaires (baccalauréat) peuvent participer aux concours en vue d'intégrer, soit un cursus d'études long à l'université en 4 ans, soit un cursus d'études court dans un cégep en 3 ans.

Parmi six personnes interviewées, la moitié est féminine. L'échantillon comprend deux enseignants, dont l'ancienneté est supérieure à 20 ans, et quatre dont l'ancienneté est supérieure à 30 ans. L'ancienneté moyenne est de 30,5 ans. Le plus jeune exerce sa carrière d'enseignant depuis plus de 23 ans et le doyen a 37 ans de travail. Avec une telle ancienneté moyenne, notre population enquêtée est donc assez âgée.

En ce qui concerne le grade et le diplôme des enquêtés, six sont enseignants principaux et titulaires d'un doctorat. Le tableau récapitulatif ci-dessous visualise les informations détaillées de l'échantillon :

Tableau 4. Récapitulation des entretiens auprès des enseignants

Filières de formation interviewées	Code	Nombre	Sexe	Ancie-nneté	Diplôme	Grade
Formation de Littérature	FL	1	M	24	Docteur	Enseignant principal
Formation d'Histoire	FH	1	F	31	-id-	-id-
Formation de Géographie	FG	1	M	34	-id-	-id-
Formation de Sociologie	FS	1	F	34	-id-	-id-
Formation de Psycho-pédagogie	FP	1	F	37	-id-	-id-
Formation de Droit	FD	1	M	23	-id-	-id-
Total		**6**	**3M 3F**	**M= 30,5 ans**	**6**	**6**

Grosso modo, les nombres figurant sur les tableaux 3 et 4 correspondent à la taille d'échantillon requise dans l'organisation de l'enquête (cf. tableaux 1 et 2). Ces tableaux montrent que notre échantillon a été pertinemment réparti entre différentes filières de formation, ce qui pourrait permettre de recueillir beaucoup d'informations significatives.

4.1.3.6. La coopération des interviewés

- **Entretiens auprès des étudiants**

En ce qui concerne la coopération des étudiants en S.H.S lors de l'administration des entretiens, nous avons eu la remarque suivante : tous les étudiants ont accepté de répondre aux entretiens, car ils n'étaient pas occupés aux devoirs à accomplir.

- **Entretiens auprès des enseignants**

Du côté de l'enseignant, la coopération des enseignants est positive, car le non-engagement des étudiants dans leurs études est un phénomène assez répandu, intéressant la plupart des enseignants, tout niveau.

Lorsque nous avons contacté par courriel les enseignants concernés pour solliciter un rendez-vous d'entretien, six sur six nous ont donné une réponse favorable, ce qui montre initialement une coopération positive.

Tous les interviewés ont choisi un endroit confidentiel, car ils ne voulaient pas être écoutés par autrui.

Dans la période où nous avons mené cette enquête, les enseignants n'étaient pas très occupés, car la rentrée des classes a démarré depuis peu. Il est à noter que six sur six enseignants, avant de nous donner un accord définitif, étaient assez perplexes à l'écoute du mot « entretien », car à l'époque, bien des manifestations illégales éclatèrent dans les grandes villes contre la pollution des eaux provoquée par une compagnie étrangère dans les trois provinces du centre du pays, et ils avaient peur de toute expression d'opinions personnelles qui aurait pu leur coûter cher. Ils nous ont donc demandé de leur donner à lire le scénario avant l'entretien. Pour les rassurer, nous avons dû demander l'autorisation des Doyens des unités de formation à l'étude.

A partir de ces analyses, nous arrivons à tirer les conclusions suivantes :

- Les relations de l'enquêteur au terrain à l'étude jouent un rôle important dans la coopération des informateurs. Ainsi, plus on connaît des gens plus l'enquête s'effectue aisément.
- Le choix de période de l'enquête est très important.
- Les enseignants enquêtés se sont montrés très prudents pour participer aux entretiens.
- Une ambiance d'écoute, de sécurité affective et politique, et de sociabilité facilite beaucoup les entretiens.

4.2. Méthodes d'analyse du corpus

A partir des données recueillies des entretiens, nous procéderons à l'analyse en deux étapes :

D'abord, nous procéderons à la transcription des entretiens enregistrés, tout en la faisant correspondre aux notes que nous avons prises. Les informations recueillies seront triées par thèmes. Ensuite, ce sera l'analyse qualitative des données en vue de l'obtention des éléments qui pourraient contribuer à l'objectif de notre recherche. Notre thèse ne

faisant pas partie d'une recherche linguistique, nous nous contenterons d'une transcription qui réponde à notre problématique.

Pour respecter l'anonymat des personnes enquêtées et la confidentialité des données, nous aurons recours à la numérotation et à la mise en code alphabétique. Concrètement,

- les entretiens auprès des étudiants motivés seront numérotés de 1 à 16 (E1-E16), et ceux auprès des étudiants démotivés de 17 à 32 (E17-E32) ;
- les entretiens auprès des enseignants seront codés par les sigles, comme le visualise le tableau ci-dessous :

Formation de Littérature	FL
Formation d'Histoire	FH
Formation de Géographie	FG
Formation de Sociologie	FS
Formation de Psycho-pédagogie	FP
Formation de Droit	FD

Nous sommes conscient de trois risques suivants qui pourraient fausser les résultats :

- Selon la culture orientale, les élèves doivent respecter leur maître, quoi qu'il arrive : quand ils parlent de leur maître, ils ont tendance à choisir de beaux mots ;
- La psychologie d'élèves vietnamiens les impose de ne pas dire franchement ce qu'ils pensent de leur maître afin d'éviter les mauvaises conséquences inattendues ;
- L'enseignant est souvent prudent lorsqu'on lui demande son opinion personnelle sur ses collègues, en vue de ne porter atteinte à personne : soit il reste silencieux soit il émet de beaux mots.

CHAPITRE V : LE DEGRE DE MOTIVATION D'APPRENTISSAGE DE L'ETUDIANT : ANALYSE DES ENTRETIENS

Dans l'enseignement-apprentissage, la bonne motivation de l'apprenant joue un rôle important dans l'amélioration de sa performance, surtout lorsque le travail en solitaire est mis au premier rang dans l'enseignement supérieur. Or à l'UCT, selon notre observation, certains étudiants s'engagent activement dans leurs études, et d'autres s'y engagent moins, voire pas du tout. L'objectif de ce chapitre est de dresser un tableau objectif de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études. Pour ce faire, nous procédons à l'analyse des trois types de données collectées :

- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés motivés de l'UCT,
- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés démotivés de l'UCT,
- et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de l'UCT.

Le présent chapitre se composera de trois parties qui porteront respectivement sur les impressions des étudiants sur leurs années d'enseignement secondaire, les sources de la motivation, et les manifestations de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études à l'université.

5.1. Les impressions des étudiants sur leurs années d'enseignement secondaire

Cette partie consiste à analyser les réponses aux trois questions ci-dessous qui amorcent l'entretien. Visant à mettre les enquêtés en confiance, ces questions fourniraient des informations sur leur scolarité passée.

- *Gardez-vous de bons souvenirs de vos années de secondaire ?*
- *Vous souvenez-vous d'une situation ou d'un projet qui vous avait vraiment motivé ? Pouvez-vous me le raconter ?*
- *Vos parents vous encourageaient-ils à faire des efforts dans vos études ?*

5.1.1. L’auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Les seize étudiants enquêtés ont partagé chacun des anecdotes qu’ils ont retenues avec leurs enseignants et leurs camarades durant douze années scolaires. Pour eux, ils aimaient bien l’école, et les jugements suivants prouvent ceci :

> « J’aimais bien l’école, car j’y ai trouvé de la joie et du plaisir avec mes camarades » (E1).
>
> « A l’école, j’avais des amis intimes avec qui je pouvais faire partager beaucoup de choses, surtout ce que je ne disais jamais ou ne voulais pas dire à mes parents » (E3).
>
> « J’aimais l’école, parce que j’ai appris des choses intéressantes dans les leçons en classe » (E5).
>
> « J’aimais l’école, parce que j’ai pu étudier avec des professeurs compétents qui s’attachaient à l’enseignement, et qui aimaient bien leurs élèves » (E10).
>
> « Durant mes années de secondaire, il était rare que je sois absent, sauf en cas de grave maladie. Ainsi, lorsque je ne suis pas allé à l’école, elle me manquait beaucoup » (E6).

En classe, le maître exerce une influence importante sur l’intérêt des élèves pendant les séances de cours. Un étudiant confie :

> « Je me souviens quand j’étais au lycée, j’aimais le plus les cours de littérature et de langue anglaise, car les professeurs de ces matières avaient une voix très attrayante et sensuelle. Particulièrement, j’adorais leur style d’enseignement : dynamique, moderne et ouvert » (E15).

Un étudiant exprime une grande passion pour le cours d’anglais grâce à l’organisation de la séance réalisée par l’enseignant :

> « Pendant la classe de seconde et de première, mes amis et moi avons eu des séances de cours d’anglais intéressantes. Notre professeur nous a faits travailler ensemble à la bibliothèque, où les documents de référence étaient abondants, où nous avons pratiqué l’écoute en regardant les films, les clips vidéos, où nous avons communiqué avec des bénévoles natifs qui faisaient leur stage dans notre école » (E11).

Si les matières comme les maths, la physique, la chimie sont censées être arides et difficiles à apprendre pour certains jeunes, d’autres s’y intéressent bien grâce au charisme et à la bonne humeur de l’enseignant :

> « Je me souviens comme hier de l’image du professeur de chimie en classe de seconde. En fait, au collège, j’avais de mauvais résultats dans cette matière et je la

détestais carrément. Or, depuis le lycée, le cours de chimie m'a beaucoup intéressé, car l'enseignant était compétent et amusant. J'ai pu facilement comprendre la leçon en classe. Ça fait longtemps que nous ne nous sommes pas vus, il me manque tellement ! » (E8).

Un bon enseignant peut donner l'exemple à poursuivre aux élèves dans la future carrière, comme le dit un étudiant en ces termes :

> « Lors du lycée, j'admirais mon professeur responsable, car il était compétent, correct et motivé dans l'enseignement. C'était lui qui m'a transmis le feu de la passion pour le métier de l'enseignant. Ainsi, il m'a inspiré la poursuite de la présente spécialité, et je voudrais devenir un bon enseignant de maths comme lui » (E4).

Les encouragements verbaux et les soutiens concrets de l'enseignant adressés aux élèves peuvent motiver ces derniers dans les apprentissages, surtout ceux qui sont en difficulté scolaire, et ceux qui sont issus des familles défavorisées. Trois étudiants suivants s'expriment ainsi :

> « Je suis né dans une famille défavorisée, où mes parents n'ont pas un emploi stable. Mon père est porteur dans une entreprise de production de riz. C'est un travail très pénible et mal payé, et ma mère est femme au foyer. Dans ma famille, il y a quatre personnes : papa, maman, petit frère et moi. Mais c'est seulement papa qui gagne de l'argent. Durant les douze années scolaires, puisque j'ai toujours obtenu les bons résultats, mes enseignants responsables m'ont présenté à la direction de l'établissement, à l'Association des parents, et aussi à d'autres associations sociales pour que je puisse obtenir des bourses d'études semestrielles. Grâce à cela, je me sentais rassuré et motivé dans mes études » (E16).

> « Lors du passage du collègue au lycée, j'ai rencontré beaucoup de difficultés dans mes études, car je m'adaptais difficilement à un nouveau milieu scolaire. C'est pourquoi, j'ai été stressé. Grâce aux encouragements verbaux de certains professeurs, surtout à l'aide chaleureuse de mon professeur responsable durant le premier semestre, j'ai finalement pu suivre le rythme de la classe » (E9).

> « En classe de troisième, ma famille a traversé deux péripéties : le divorce de mes parents et la perte d'un être cher. J'ai été choqué et absent aux cours pendant trois jours consécutifs. Les jours d'après, j'étais très ennuyé des apprentissages : je voulais abandonner l'école. Toutefois, c'était mon professeur responsable qui est venu me chercher à la maison, m'a encouragé à surmonter ces chocs, et j'ai donc repris mes études de manière normale après trois semaines » (E13).

D’un autre côté, parmi les formes d’apprentissage proposées, le travail de groupe suscite la motivation chez les jeunes. Un étudiant affirme :

> « Les journées où je suis resté des heures avec mes camarades à l’école pour préparer une affiche, un exposé ou un sketch. C’était fatigant mais intéressant. A travers ces activités, j’ai trouvé mes bons amis qui m’ont aidé avec plaisir dans mes études » (E2).

En addition, les beaux souvenirs d’activités parascolaires ont été évoquées par l’enquêté comme source de motivation :

> « Je me remémore les séances de spectacle ou de camping, les pique-niques, les excursions à la campagne organisés par l’école et la classe. C’était formidable ! Ces activités m’ont apporté des moments agréables, m’ont aidé à me dégager du stress lié à l’apprentissage, et ont amélioré la relation entre maître-élèves et entre élèves. Grâce à cela, j’ai repris mon esprit et de l’énergie pour continuer mes études » (E7).

En dehors des facteurs liés à l’école, l’intérêt et les encouragements des parents pendant l’enseignement secondaire sont abordés par certains étudiants :

> « Mes parents ne faisaient pas pression sur moi dans mes études. Ils m’adressaient souvent des encouragements. Chaque fois que je me sentais stressé et fatigué des devoirs, des contrôles et examens, ils ont fait de la boisson fraîche ou des plats spéciaux pour améliorer ma santé et mon esprit » (E12).
>
> « Mes parents ne m’ont pas assigné trop de cibles de réussite, et ne m’ont pas obligé non plus à atteindre à tout prix les bons résultats. Lorsque j’ai eu une mauvaise note, ils m’ont donné des encouragements, sans m’avoir fait des reproches » (E14).
>
> « Mes parents me disaient souvent qu’il importe peu de faire les études dans une école d’élite ou dans une école ordinaire, ou d’avoir une note de huit points ou de dix points sur dix, qu’il me suffisait de bien comprendre la leçon, de maîtriser les stratégies d’apprentissage efficaces, et d’exercer moi-même les compétences nécessaires pour les études universitaires. Et comme ça, ils étaient contents de moi » (E5).

Toutefois, d’après ces seize étudiants interrogés, durant les douze années scolaires, quatre types de pression ont pesé sur leurs épaules :

La pression parentale : certains étudiants affirment avoir subi des pressions provoquées par les attentes de leurs parents. Ils s’expriment ainsi :

« Mes parents voulaient que j’aie obtenu toujours les bonnes notes, c’est pourquoi, ils se montraient très tristes et déçus lorsque j’ai obtenu une mauvaise note. Face à leur attitude, je me sentais coupable envers eux, et insatisfait de moi-même. Depuis, je me suis promis de travailler davantage pour améliorer mes notes. Par conséquent, j’ai passé des moments de stress intense » (E3).

« Mes parents me suivaient strictement dans mes études, et voulaient que j’aie atteint la mention "très bien" pendant tous les semestres. Ils m’ont adressé des reproches lorsque j’ai obtenu des résultats médiocres. D’une part ces reproches m’ont beaucoup fatigué, et d’autre part ils m’ont incité à mettre des efforts dans les apprentissages afin d’améliorer ma performance » (E4).

« Mes parents me disaient souvent que je devais bien faire des études pour réussir le concours d’entrée à l’université, et de ce fait avoir un bon avenir. Cette répétition régulière avait un double effet : elle m’obsédait, et en même temps me rappelait de me concentrer sur les apprentissages » (E9).

La pression de l’Institution : à l’école, les enquêtés ont ressenti des pressions qui consistaient à accomplir les tâches assignées, à réciter la leçon, et à se préparer aux contrôles. Observons les énoncés suivants :

« Dans l’enseignement secondaire, deux choses qui obsèdent toujours les élèves sont l’apprentissage par cœur et la récitation par cœur de la leçon enseignée[55]. Ainsi, de la CP jusqu’en terminale, j’ai été obligé d’apprendre par cœur comme un perroquet toutes les matières. Si, dans les matières scientifiques (maths, physique, chimie), j’ai seulement appris par cœur les théorèmes et les formules, dans les matières sociales (littérature, histoire, géographie, instruction civique), j’ai dû apprendre par cœur toutes les explications de l’enseignant. C’était vachement dur ! Plus on est entré dans la classe supérieure plus les leçons à apprendre par cœur étaient longues. Au début de chaque séance de cours, l’enseignant appelait par hasard deux ou trois élèves quelconques pour leur faire réciter l’ancienne leçon. Puisque cette activité était notée, le climat de la classe était souvent stressé » (E13).

« Après la classe, les enseignants m’ont assigné des tâches à faire à la maison. Pour les matières sociales, j’avais des leçons à apprendre par cœur, et pour les matières scientifiques, des exercices d’application à accomplir. Le temps consacré à d’autres intérêts était insuffisant, la quantité des tâches étant nombreuse. C’était fatigant ! » (E1).

[55] C’est-à-dire le contrôle oral individuel qui se passe au début de séance.

> « Pendant tout le semestre, je devais passer quatre types de contrôles élaborés pour chaque matière : le contrôle oral de début de séance, le contrôle de 15 minutes, le contrôle de 45 minutes, et l'examen de fin de semestre. Puisque j'avais 12 matières à apprendre, j'avais donc environ 48 contrôles (petits et grands) qui se succédaient en alternance l'un après l'autre le long du semestre. C'était énorme ! » (E15).

Particulièrement, dans les écoles d'élite, les pressions scolaires sont beaucoup plus élevées, car les dirigeants imposent souvent les cibles de réussite très élevées :

> « A compter de la classe de seconde, j'étais élève d'un lycée d'élite. Comme tous les autres camarades, ma tâche était de gagner les prix et les médailles dans les concours régionaux et nationaux de meilleurs élèves, de réussir au bac et au concours d'entrée à l'université avec les bonnes notes. Portant de telles cibles sur le dos, je me sentais stressé » (E16).

> « Selon les dirigeants de l'école, les élèves d'élite se doivent de protéger et de renforcer la réputation de leur établissement en s'efforçant d'obtenir les prix et les médailles des concours de tous les échelons » (E7).

> « A ma connaissance, l'école a imposé les cibles au corps enseignant. A leur tour, les enseignants ont exercé les pressions sur leurs élèves en leur assignant plusieurs devoirs extraits du recueil de sujets d'examens des années précédentes, et en contrôlant de manière régulière leur travail personnel demandé, ce afin d'obtenir les bons résultats dans les concours et examens » (E10).

> « Les enseignants me poussaient toujours à mettre des efforts dans les études pour obtenir les bons résultats qui répondaient à la volonté de la direction de l'établissement. Ils ont vraiment fait pression sur moi pour que je réussisse » (E3).

La pression du titre de « bon élève » : devenir bon élève est un souhait de plusieurs apprenants. Toutefois, selon les enquêtés, lorsqu'ils ont atteint cette mention ils ont subi une pression qui les pousse à la protéger. Un étudiant avoue :

> « Lors du collège, j'étais toujours dans le top des meilleurs élèves de l'école. Depuis la classe de seconde, je suis entré dans un lycée d'élite. A la fin du premier semestre, j'étais placé au quinzième rang de ma classe. J'étais un peu déçu de moi-même et je me suis promis de travailler davantage au deuxième semestre. Cependant, les résultats ultérieurs ne m'ont pas satisfait, car j'étais classé au vingtième. D'une part, je me sentais honteux de moi-même et j'ai perdu l'estime de soi, et d'autre part, j'ai fait perdre la face à mes parents » (E14).

Pareillement, un autre étudiant qui avait obtenu la mention « très bien » durant ses années scolaires a éprouvé une grande pression. Il raconte :

> « J'ai réussi le concours d'entrée dans un lycée d'élite. J'étais très heureux de cela et mes parents étaient fiers de moi. Peu après, je me sentais fatigué à cause du programme d'enseignement exigeant et de l'emploi du temps surchargé. Après les cours officiels, je suivais les cours intensifs. Puisque ma classe regroupait en grande partie les bons élèves, je devais m'efforcer le mieux possible pour ne pas être laissé derrière. Même le week-end, je consacrais mon temps aux leçons. Comme j'étais consécutivement bon élève du primaire au collège, cette performance a constitué une pression importante au lycée » (E6).

La pression du concours d'entrée à l'université : la réussite à la spécialité préférée devient le but principal des enquêtés, et les pousse donc à l'angoisse et à l'inquiétude. Ils explicitent ainsi :

> « En terminale, ce qui m'a beaucoup inquiété était de ne pas réussir à la spécialité préférée, car elle faisait partie du top des filières de grande sélectivité depuis ces derniers temps » (E2).

> « Dès le début de la terminale, j'ai fixé pour moi-même le but de poursuivre la spécialité préférée à l'université. Pour ce faire, j'ai mis beaucoup d'efforts dans mes études : faire le travail en individuel, suivre des cours de soutien chez l'enseignant, et dans le centre de révision. En raison de la surcharge de mon emploi du temps, j'étais souvent stressé, et bien des fois, j'avais peur de ne pas réussir mon but envisagé » (E9).

> « Etant élève d'un lycée d'élite, je ne me permettais pas d'échouer au premier vœu[56] lors du concours d'entrée à l'université. Pour moi, d'une part, c'était la spécialité que je préférais, et d'autre part, l'échec à celle-ci m'empêcherait de vivre ma passion, me rendrait honteux envers mes camarades, et ferait perdre la face à mes parents » (E11).

5.1.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

A propos des impressions sur leurs années d'enseignement secondaire, les seize étudiants enquêtés insistent sur les pressions scolaires. A leur avis, ils n'aimaient pas du tout l'école ; l'enseignement secondaire les a fatigués, et donc ennuyés, tellement qu'ils se sont laissés découragés à maintes reprises. Particulièrement, deux périodes les plus stressantes résident dans la classe de troisième, où ils ont dû passer le concours d'entrée au

[56] Lors du concours d'entrée à l'université, tout candidat peut avoir droit au maximum à trois vœux classés selon l'ordre de priorité, du plus préféré au moins.

lycée public[57], et la terminale qui se finit par le bac et le concours d'entrée à l'université. Examinons rapidement ces pressions :

La pression parentale : plusieurs parents s'intéressent moins à ce que leurs enfants apprennent, qu'aux notes qu'ils obtiennent. Lorsque les jeunes ne répondent pas aux attentes de leurs parents, ils subissent des sanctions plus ou moins sévères. Un étudiant souligne :

> « Autrefois, lorsque maman allait me chercher à l'école après le cours, j'ai été souvent grondé méchamment devant mes camarades pour avoir eu une mauvaise note. Franchement, je me sentais très gêné ! » (E23).

De même, un autre étudiant déclare :

> « Papa avait l'air sérieux chaque fois qu'il m'a interrogé sur mes notes. C'est pourquoi, la performance m'obsédait toujours. Avec lui, une note de 8 points sur 10 ne lui plaisait pas du tout, or j'ai toujours obtenu les notes moyennes en plusieurs matières. J'avais peur quand il voulait connaître mes notes, ou que quelqu'un lui révélerait mes mauvais résultats. Bien des fois, je me sentais coincé ! » (E19).

Par culte de la performance, bon nombre de parents obligent leurs enfants à beaucoup apprendre. Ces jeunes doivent consacrer en priorité leur emploi du temps aux cours officiels et cours de soutien de toutes sortes, au détriment des moments de détente ou de plaisir. Les énoncés suivants le prouvent ainsi :

> « Comme tous les jours, je commençais une journée ordinaire à 6 heures du matin et je la finissais vers 11 heures du soir. Les cours en classe, les cours particuliers chez le maître, et les devoirs à la maison se sont succédé, les uns après les autres. J'étais fréquemment fatigué et abattu la journée. J'étais si misérable ! Jusqu'à maintenant, chaque fois que je me rappelle mes années scolaires, j'en ai ras-le-bol » (E17).

> « A vrai dire, je n'étais pas bon élève, moi, et je me comprends mieux que quiconque. Or, aux yeux de mes parents, j'ai eu une mauvaise note parce que j'étais paresseux. Ils m'obligeaient par conséquent à m'efforcer sans cesse, à apprendre et apprendre. Quelle tristesse ! » (E31).

> « Mes parents me disaient qu'ils acceptaient volontiers de payer cher pour mes études, et qu'une fois les frais d'inscription réglés, je devais m'efforcer le mieux possible. Ils n'acceptaient pas les mauvaises notes qui, selon eux, signifiaient

[57] En cas d'échec à un lycée public, l'élève doit s'inscrire à un établissement privé ou à une école professionnelle, dont la qualité de la formation est souvent très faible.

l'échec et l'investissement inutile. C'est pourquoi, les devoirs me suivaient même dans le sommeil » (E22).

Dans certaines familles, les parents ont tendance à comparer leurs enfants avec d'autres jeunes, au lieu de leur adresser les encouragements et les consolations :

> « Mes parents me répétaient souvent : "nous aurions aimé que tu sois talentueux comme les fils de nos voisins". En ce temps-là, je me suis senti blessé. En fait, ils ne m'ont jamais encouragé quand j'ai obtenu une mauvaise note » (E20).

> « Ma mère m'a fait des reproches lorsque j'ai eu une mauvaise note. Elle disait : "pourquoi tes camarades ont de bonnes notes, alors que toi non ? Tu es complètement idiot" » (E28).

Certains d'autres ont des aspirations qui dépassent la capacité de leurs enfants. Une étudiante se plaint :

> « Il me semble que mes résultats n'ont jamais satisfait maman, car elle exhibait souvent mes bonnes notes sur son facebook en accompagnant un message "j'espère que ma fille s'efforcera davantage pour réaliser son rêve". Tel était en fait son rêve pas le mien. Pour moi, j'aimerais vivre la vie de mes rêves… mais c'était difficile ! » (E32).

> « Mes parents ont formulé leur argument suivant pour m'obliger à beaucoup apprendre : "plus tu manges plus tu digères difficilement, mais plus tu études plus ton cerveau se développe. Alors, vas apprendre autant que possible, toi !". En fait, plus j'étudiais plus j'étais noyé » (E24).

En outre, le concours d'entrée en classe de seconde est une occasion où la pression parentale pèse sur eux :

> « Mes parents croyaient que lorsque j'étudiais dans un lycée public, surtout dans un lycée d'élite, la chance de réussite au concours d'entrée à l'université serait plus élevée que dans un lycée privé. C'est pourquoi, ils m'ont obligé à beaucoup apprendre. Mon emploi du temps était toujours complet : le matin, je suis allé à l'école. A midi, je suis rentré chez moi pour déjeuner. Vers 13h, j'ai suivi des cours supplémentaires chez l'enseignant. Et puis, de 18h à 21h, j'ai eu d'autres cours de soutien. J'ai dîné rapidement pour préparer la leçon du lendemain. Voilà, ça s'est passé comme ça une de mes journées ordinaires pendant la classe de troisième » (E21).

> « Puisque ma sœur faisait des études dans un lycée d'élite, mes parents m'ont obligé à faire mes études dans le même lycée de ma sœur. Ils me disaient de ne pas les regarder en cas d'échec au concours d'entrée, qui, d'après eux, leur ferait perdre la face envers leurs amis et voisins. En fait, je voulais fréquenter une école

ordinaire, car je n’étais pas talentueux comme ma sœur, surtout comme ce qu’ils imaginaient de moi » (E25).

La pression de l’Institution : à l’école, les pressions qu’ont ressenties les enquêtés portent sur les tâches à accomplir, l’apprentissage par cœur, les contrôles et examens. Un étudiant confesse :

> « Pour les matières scientifiques, les enseignants nous ont assignés beaucoup d’exercices à faire à la maison. Puisque les cours officiels et les cours de soutien ont occupé en grande partie notre emploi du temps, le volume horaire consacré aux devoirs a été raccourci. Pour accomplir nos tâches, nous devions nous coucher très tard, souvent après 23h » (E29).

L’enseignement des matières sociales a rendu les enquêtés fatigués et ennuyés. L’énoncé suivant montre ce point :

> « Je n’aimais pas du tout la littérature, l’histoire, la géographie et l’instruction civique, parce que je devais apprendre par cœur les leçons souvent très longues. Si je ne l’avais pas ainsi fait, j’aurais obtenu une mauvaise note » (E30).

Au Vietnam, l’enseignement secondaire valorise la mémorisation et la reproduction des connaissances, qui poussent les apprenants à l’apprentissage par cœur. Puisque les manuels scolaires font loi, l’enseignant est obligé de les suivre strictement, et les élèves doivent s’exprimer selon les points de vue du manuel. La récitation d’une leçon – une des cinq étapes obligatoires d’une séance de cours – est devenue depuis longtemps une obsession des élèves :

> « Au début de chaque séance, le maître appelait quelqu’un au hasard pour faire réciter la leçon enseignée. Puisque cette récitation est notée, tout élève qui obtient une mauvaise note subira une certaine punition assez sévère. J’avais peur quand les séances de cours commençaient, et l’intérêt dans l’apprentissage a donc décru au fil des ans » (E26).

La récitation par cœur provoque même une angoisse qui pèse sur la psychologie des apprenants lors des séances de cours :

> « Chaque jour, j’avais des leçons à apprendre par cœur. Je me sentais stressé et anxieux de cela. Comment seriez-vous si pendant une matinée, vous aviez quatre leçons de quatre matières à réciter ? Ce serait horrible ! Je priais Dieu de ne pas être appelé par l’enseignant » (E18).

D’un autre côté, en classe de terminale, lorsque l’examen du baccalauréat approche, les séances de révisions et les examens blancs destinés aux élèves augmentent :

> « En terminale, l'école a essayé de mettre en place plusieurs mesures qui visaient à aider ses élèves à avoir les bonnes notes lors de l'examen du bac, et de ce fait elle pouvait atteindre ses cibles de réussite fixées. Deux solutions utilisées à la fois par l'établissement étaient d'augmenter le volume horaire de révisions et d'organiser des examens blancs. Néanmoins, cette tentative m'a empêché de digérer difficilement les connaissances enseignées, et m'a rendu stressé » (E27).

La pression du concours d'entrée à l'université : la peur d'échec à ce concours obsède la vie des enquêtés pendant la classe de terminale. Un étudiant s'exprime :

> « Au Vietnam, la réussite au concours d'entrée à l'université est quelque chose d'extraordinaire – une aspiration tant pour le candidat que pour ses parents. C'est pourquoi, j'aimerais y réussir, quelle que soit la formation à poursuivre. Je consacrais donc tout mon temps aux révisions, et mon planning était toujours complet. Chaque jour, de 7 heures à 21 heures, j'allais à l'école et suivais les cours de soutien. Mes loisirs personnels se sont sacrifiés. Puisque je n'étais pas bon élève, j'avais peur d'échouer à ce concours. Comment aurais-je été si j'aivais échoué ? Mes parents voulaient que je réussisse. Plus je pensais à ces questions plus je me sentais très stressé » (E23).

Un étudiant se souvient des jours occupés aux révisions et de la peur d'échec comme suit :

> « En classe de terminale, j'ai travaillé si dur. Je suivais des cours particuliers chez les enseignants du lundi au dimanche. Très souvent, je suis rentré à la maison après 21 heures, j'ai pris ma douche et mon dîner rapidement, et j'ai repris mes devoirs jusqu'à minuit. En fait, je n'osais choisir qu'une filière de faible sélectivité, sans compter ma capacité ni mes intérêts. Or, la peur d'échec au concours d'entrée me suivait dans le sommeil pendant longtemps. C'était terrible ! » (E25).

Dans bien des cas, la peur d'échec émane de la pression parentale, comme le révèle le jugement suivant :

> « Certains disent de ne pas s'inquiéter si on échoue, car on pourra faire des révisions pour le concours de l'année suivante, et les chances restent nombreuses. A mon avis, cela est facile à dire, mais très difficile à subir, car ça dépend de chaque famille. Aux yeux de mes parents, par exemple, l'échec est chose grave qu'ils n'acceptent pas ; l'échec leur fait perdre la face. Par conséquent, ce serait vraiment sérieux si j'échouais. C'est la mentalité obsolète de mes parents qui m'a beaucoup fatigué » (E32).

5.1.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur leurs années d'enseignement secondaire :

Groupe d'étudiants jugés motivés	Groupe d'étudiants jugés démotivés
Ils aimaient bien l'école.	Ils n'aimaient pas du tout l'école.
Preuves : - Bons souvenirs des anecdotes, des situations et projets intéressants concernant l'enseignant, les activités pédagogiques, activités parascolaires, et la famille. - Réminiscences des pressions scolaires : la pression parentale, les pressions de l'Institution, du titre de bon élève, et du concours d'entrée à l'université.	**Preuves :** Mauvais souvenirs des pressions scolaires : - la pression parentale, - la pression de l'Institution, - la pression du concours d'entrée en classe de seconde, - la pression du concours d'entrée à l'université.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés ont une vue positive sur leurs années d'enseignement secondaire. Ils aimaient bien l'école, et ont retenu de beaux souvenirs avec leurs enseignants et leurs camarades. Pour eux, l'école était un lieu où ils ont trouvé leurs amis intimes à qui ils pouvaient faire partager la joie et la tristesse, où ils ont appris des choses intéressantes dans les leçons en classe, où ils ont eu l'occasion d'étudier avec des enseignants qui s'attachaient à l'enseignement, et qui aimaient bien leurs élèves.

Dans les activités d'enseignement, ils ont constaté l'apport fructueux de l'enseignant à leur intérêt et motivation pendant les séances de cours. Ainsi, la voix attrayante et sensuelle, le style d'enseignement actif, et l'organisation interactive de la classe de cet acteur les rendent stimulés. Ils étaient également motivés par son charisme et sa bonne humeur. Pour certains d'entre eux, l'enseignant les a inspirés à la poursuite de leur présente spécialité à l'université. En outre, ils valorisaient l'intérêt de l'enseignant adressé à ses élèves à travers les encouragements verbaux et les soutiens concrets. Grâce à cela, ceux qui étaient en difficulté scolaire ou issus des familles défavorisées pouvaient mieux améliorer leur situation, et n'ont donc pas abandonné l'école.

Dans les activités d'apprentissage, ils préféraient le travail de groupe et les activités parascolaires, car ces types d'apprentissage ont suscité les motivations chez eux-

mêmes, les ont aidés à se dégager des pressions scolaires, et ont amélioré la relation entre maître-élèves et entre élèves. On voit chez les étudiants motivés l'activité, le dynamisme, et le désir de mettre en relation avec autrui dans leurs études.

Du côté familial, certains ont obtenu l'intérêt, la sympathie et les encouragements de toute sorte de leurs parents. Pour preuve, ces derniers ne leur ont pas assigné de cible de réussite ; ils s'intéressaient plus à ce que leurs enfants apprenaient qu'aux notes qu'ils obtenaient. Cette manière d'agir montre que ces jeunes n'étaient pas soumis à la pression parentale. D'autres étudiants ont dit le contraire : ils affirment avoir subi des pressions parentales, telles que l'obtention de bonnes notes, de la mention « très bien ». Toutefois, les avis de ce groupe d'étudiants révèlent que c'est la pression parentale qui a contribué à les motiver dans leurs études.

En outre, pendant douze années scolaires, les étudiants motivés ont ressenti d'autres types de pressions pesant sur leurs épaules. Il s'agit tout d'abord de la pression de l'Institution. L'apprentissage par cœur et la récitation de la leçon enseignée, l'accomplissement des tâches assignées, et les contrôles sont des facteurs qui rendaient parfois les étudiants fatigués et ennuyés. En effet, ils se plaignaient d'un enseignement qui consistait à transformer les élèves en perroquets, de la surcharge des tâches à la maison, et de beaucoup de contrôles. Et on voit combien les étudiants étaient tristes lorsqu'ils devaient passer, pendant le semestre, environ 48 petits et grands contrôles qui se succédaient en alternance l'un après l'autre. De plus, ceux qui faisaient des études dans les écoles d'élite devaient être soumis à la pression beaucoup plus élevée : l'enseignant les a poussés à travailler dur pour répondre aux cibles de réussite imposées par les supérieurs hiérarchiques. Malgré les pressions de l'Institution, les motivés ont mis des efforts pour les surmonter, et ne détestaient pas l'école : ils ont eu une bonne adaptation et une bonne endurance à un tel système d'éducation.

Il s'agit ensuite de la pression provenant du titre de bon élève. D'après eux, lorsqu'ils ont atteint cette mention ils ont subi une pression ; ils ont dû s'efforcer davantage pour la protéger. S'ils ne pouvaient pas garder cette mention, ils se sentiraient honteux d'eux-mêmes, perdraient l'estime de soi, et auraient peur de faire perdre la face à leurs parents. C'est dans cette mentalité qu'ils ont créé eux-mêmes leur stress. Les avis recueillis révèlent que les étudiants motivés étaient responsables de leurs études, et cherchaient à construire l'image positive de soi.

Enfin, le concours d'entrée à l'université leur a suscité la dernière pression. La raison réside dans le fait qu'ils souhaitaient réussir à la spécialité préférée, car l'échec les aurait empêchés de vivre leur passion, et les aurait conduits à la perte de la face. Passant outre à l'angoisse et à l'inquiétude qu'a tout élève ordinaire, on réalise que les étudiants

motivés ont bien déterminé leur but d'apprentissage, et avaient de l'ambition dans leurs études.

- **Du côté des étudiants démotivés**

Les étudiants démotivés ont une vue défavorable sur leurs années d'enseignement secondaire. Ils n'aimaient pas du tout l'école. Pour eux, celle-ci ne leur apportaient rien d'autres que la fatigue et l'ennui. Durant douze années scolaires, ils ont ressenti profondément ce que c'était le stress dans les apprentissages. Particulièrement, deux périodes les plus stressantes résidaient dans la classe de troisième et de terminale où ils ont dû passer le concours d'entrée au lycée public, le bac et le concours d'entrée à l'université. Le stress provient de trois types de pression suivants, dont le premier est la pression parentale.

Les étudiants démotivés reconnaissent que leurs parents s'intéressaient moins à ce qu'ils apprenaient qu'aux notes qu'ils obtenaient – une manifestation du culte de la performance. Ainsi, avoir les bonnes notes, étudier dans une école d'élite, et réussir à des concours étaient ce que ces parents attendaient de leurs enfants. Ceux-ci étaient obligés à beaucoup apprendre afin de plaire à leurs parents, surtout de réaliser les aspirations de ces derniers. Concrètement, ils devaient consacrer en priorité leur emploi du temps aux cours officiels et cours de soutien de toutes sortes, au détriment des moments de détente ou de plaisir. Ils commençaient une journée ordinaire à 6 heures du matin et la finissaient vers 11 heures du soir. En classe de troisième, ils ont été obligés à mettre des efforts pour réussir le concours d'entrée en classe de seconde à un lycée selon les aspirations de leurs parents. Sans encouragement ni sympathie de la part de ces derniers, les étudiants démotivés n'ont obtenu que la réprimande, le harcèlement, les reproches, et la comparaison à d'autres enfants lorsqu'ils ont eu une mauvaise note. Tout le long de l'enseignement secondaire, ils ont été soumis à l'autorité parentale, et ils sont allés à l'école pour leurs parents plutôt que pour eux-mêmes ; ils ont fait des études comme une obligation plutôt que comme un plaisir.

Deuxièmement, ils ont subi la pression de l'Institution : les exercices à la maison, l'apprentissage par cœur, la récitation, les contrôles et examens se succédaient en alternance d'un semestre à l'autre. Ils n'ont pas aimé l'enseignement qui consistait à valoriser la mémorisation et la reproduction des connaissances et qui les poussait à l'apprentissage par cœur. De plus, la récitation par cœur de la leçon enseignée provoquait même une angoisse qui pesait sur leur psychologie lors des séances de cours, et on voit combien les étudiants démotivés étaient stressés lorsque chaque jour, ils avaient une montagne de leçons à apprendre par cœur et à réciter à l'enseignant. En outre, quand l'examen du baccalauréat a approché, ils ont dû suivre les séances de révision et passer les

examens blancs organisés par la direction de l'établissement. Sous leurs yeux, l'école était plutôt un lieu où ils étaient obligés à apprendre pour répondre à la volonté hiérarchique.

La dernière pression émane du concours d'entrée à l'université. Bien des étudiants démotivés souhaitaient réussir à ce concours à tout prix, à quelque filière que ce soit. La peur d'échec les a poussés à cette pression qui les a obsédés pendant la classe de terminale. Cette peur a été provoquée par l'autorité parentale et le niveau intellectuel médiocre de l'étudiant. Par conséquent, pour réussir, plusieurs étudiants ont choisi une formation de faible sélectivité, sans compter leur préférence ni leurs intérêts. Il s'ensuit que cette stratégie les conduit au choix d'une spécialité non convenable.

5.1.4. Conclusion

Les étudiants motivés expriment les impressions positives sur leurs années d'enseignement secondaire, alors que les étudiants démotivés éprouvent le contraire. Toutefois, ces deux groupes d'étudiants ont un point commun que sont la pression parentale, la pression de l'Institution, et la pression du concours d'entrée à l'université.

Concernant les points différents, les étudiants motivés s'adaptent bien à l'enseignement secondaire, et considèrent les pressions scolaires comme des agents renforçateurs qui les motivent à travailler davantage dans les apprentissages. A l'opposé, face aux pressions de différents côtés, tels que la famille, l'école, l'enseignant et la société, les étudiants démotivés se débattent péniblement pour les surmonter. Par conséquent, leurs années de secondaire ne leur laissent que des souvenirs insipides.

5.2. Les sources de la motivation d'apprentissage

Pour mesurer les sources de la motivation de l'étudiant, nous avons examiné deux groupes de facteurs suivants : ses perceptions et ses buts.

- S'agissant du premier groupe, nous avons interrogé les enquêtés sur la perception de la valeur des activités d'apprentissage, sur la perception de leur compétence, et sur la perception de contrôlabilité. Pour mesurer le degré de ces perceptions, nous avons utilisé l'échelle de quatre choix de réponse : *pas du tout – pas assez – assez – beaucoup* ;
- Quant au deuxième groupe, nous les avons questionnés sur leurs buts à poursuivre à l'université.

5.2.1. La perception de la valeur des activités d'apprentissage

Pour mesurer la perception que les enquêtés ont de la valeur des activités d'apprentissage, nous nous intéressons au degré d'utilité et d'intérêt qu'ils accordent à ces dernières. Deux questions suivantes ont été formulées dans le but de répondre à cet objectif :

Question 1 : *En général, les activités proposées vous sont-elles utiles dans l'avenir ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse !*

❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup

- *Quel est votre jugement ?*

Question 2 : *En général, trouvez-vous que les activités proposées sont intéressantes ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse !*

❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup

- *Quel est votre jugement ?*

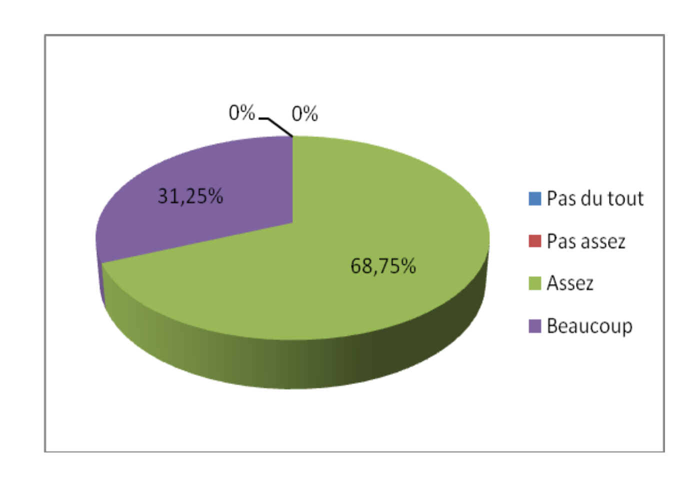
5.2.1.1. La perception de l'utilité des activités d'apprentissage

5.2.1.1.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Les seize étudiants motivés ont répondu positivement à la première question. Ils affirment que les activités proposées leur sont en général utiles dans l'avenir. Le tableau ci-dessous visualise les résultats obtenus :

1. En général, les activités proposées vous sont-elles utiles dans l'avenir ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	0	0
Pas assez	0	0
Assez	11	68,75
Beaucoup	5	31,25
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de l'utilité des activités d'apprentissage selon les étudiants jugés motivés

Comme l'indiquent le tableau analytique et l'histogramme, onze enquêtés (68,75%) estiment que l'utilité des activités est *assez,* et cinq (31,25%) la qualifient de *beaucoup*. Ces résultats font preuve d'un signe positif sur la valeur des activités formantes. Pour justifier leur réponse, les enquêtés ont avancé chacun des jugements, et nous les avons regroupés en fonction de la similarité des informations obtenues.

Il s'agit d'abord de la présentation liminaire des objectifs d'une activité. Dix enquêtés déclarent que cette tâche est bien exécutée par leurs enseignants. Un étudiant s'exprime :

> « Lorsque les enseignants nous assignent telle ou telle activité, ils expliquent la signification de cette activité et la valeur des connaissances à acquérir. Par exemple, comment cette leçon sera-t-elle utile aux leçons qui suivront ? Et pour faciliter l'assimilation, que préparons-nous nous-mêmes ? Quels documents devons-nous chercher à lire ? Quelles compétences devons-nous avoir ? etc., les réponses à ces questions sont apportées par les enseignants » (E1).

La démarche d'enseignement est décrite par un étudiant comme suit :

> « Les enseignants commencent souvent la leçon par la présentation de son intitulé en premier lieu, et ensuite par la question suivante : Pourquoi apprend-on cette leçon ? Ils nous invitent à la discussion, et puis émettent des raisons pour nous convaincre. Grâce à cette démarche, ils pourraient nous conscientiser aux objectifs de la leçon » (E7).

Nous notons ensuite une deuxième information portant sur la mise en application des connaissances académiques à une situation concrète. Un étudiant dit en ces termes :

> « En droit, pour illustrer la leçon les enseignants ont recours de préférence aux situations réelles, à partir desquelles ils nous posent des questions et nous guident

pour y répondre en utilisant les connaissances acquises. Cette stratégie est pratique, car elle facilite notre compréhension. Particulièrement, ce que nous pouvons retenir après chaque activité c'est apprendre à observer une situation problématique, à la juger, et à l'analyser du point de vue juridique » (E13).

Pour clarifier l'idée que l'enseignement de la théorie s'attache à la pratique, un étudiant présente comme exemple une matière de son parcours de formation :

« Lors de la matière *Stratégies de négociation de contrat*, l'enseignant consacre sept premières semaines à l'enseignement théorique, et les semaines qui restent à l'application. Les activités telles que la simulation, les jeux de rôle sont utilisées en priorité, à partir desquelles, l'enseignant nous montre nos erreurs et lacunes qui doivent être modifiées. De telles activités sont donc utiles pour nous dans la future carrière » (E9).

Un étudiant émet un exemple pareil lorsqu'il appprend la matière *Typologie de textes* :

« Lors de l'enseignement de cette matière [Typologie de textes], dans un premier temps, l'enseignant nous a présenté théoriquement les différents types de textes, et des exemples. Dans un deuxième temps, il nous a proposé de faire des exercices d'application, à savoir trier les textes, écrire un paragraphe ou un texte complet en fonction de chaque type de textes, et écrire un texte qui peut contenir successivement plusieurs types de textes différents. Enfin, l'enseignant a corrigé soigneusement nos devoirs, tant pour le travail personnel que pour le travail collectif. Ces activités sont vraiment utiles pour nous » (E5).

Plus encore, les stages d'observation, de pratique et les voyages d'étude sont évoqués comme des activités significatives. Voici l'énoncé d'un étudiant de géographie :

« A la fin de la deuxième année, nous avons eu un court voyage d'étude à certaines régions, et en troisième année un grand voyage à travers le Vietnam. Les voyages de ce type sont nécessaires, car ils nous offrent de nombreuses possibilités d'emploi dans l'avenir : enseignement, tourisme, météorologie, égalité des sexes,… plusieurs secteurs où les jeunes diplômés de géographie, que je serai, pourraient s'impliquer » (E2).

De même, un étudiant valorise les apports des stages à courte durée auxquels il a participé dans le domaine juridique :

« A côté des cours officiels, dans plusieurs modules, je suis obligé de faire des stages d'observation et de pratique durant 5-6 semaines dans des tribunaux, des compagnies ou associations concernés. Pour moi, ceux-ci me permettent d'avoir

une vue globale sur ma spécialité, et de mieux comprendre ma future profession » (E14).

Une autre raison révèle que les activités proposées consistent à entraîner les étudiants aux compétences nécessaires. Un étudiant confie :

« Les tâches assignées impliquent en grande partie les exposés individuels et collectifs, les séances de discussion en atelier et en plein air. Grâce à celles-ci, j'exerce la maîtrise de moi-même, l'esprit d'équipe, la capacité d'expression en public, l'argumentation, la capacité d'organisation, etc., les compétences qui sont indispensables à mes études et aussi à mon futur emploi » (E8).

Nous trouvons une sentence similaire prononcée par une autre étudiante :

« A mon avis, chaque activité proposée contient un but éducatif. Concrètement, lors de la matière *Le vietnamien en pratique*, les activités, qui consistent à analyser la structure de la phrase, à corriger les phrases, etc., me permettent d'exercer les compétences d'orthographe, de grammaire, d'utilisation d'un bon vocabulaire spécifique dans l'expression, etc. Ces savoir-faire favorisent mes devoirs écrits, surtout la rédaction de mon mémoire de Licence » (E16).

En dépit de ces réponses positives, quatre enquêtés (25%) ajoutent que certaines activités ne leur sont pas tout à fait utiles, telles que l'enseignement du tronc commun du curriculum. Un étudiant explicite :

« Si les gestionnaires pensent que les modules du tronc commun sont nécessaires à la future profession de l'étudiant, je dis "non" personnellement. Pour les étudiants d'histoire ou de géographie par exemple, l'université doit enseigner les matières réalistes relatives à leur spécialité, mais non la philosophie marxiste-léniniste, l'idéologie de Ho Chi Minh, l'éducation de la population, etc. Celles-ci ne servent à rien, je le crois » (E10).

Dans le même point de vue, un étudiant sous-estime l'enseignement des matières relatives au marxisme-léninisme en ces mots :

« Pendant les trois premiers semestres, j'ai appris la philosophie marxiste-léniniste, l'économie marxiste-léniniste, le socialisme marxiste-léniniste, et les lignes directrices du Parti communiste, appelés sous le nom commun "matières politiques", obligatoires dans toutes les filières de formation. A mon avis, ces matières ne seront pas nécessaires à ma future profession, car les employeurs cherchent des personnes compétentes qui répondent suffisamment aux besoins rigoureux du travail. Aucun patron, crois-je, ne s'intéresse aux connaissances marxistes-léninistes » (E15).

L’énoncé suivant contribue à éclairer la raison pour laquelle certains étudiants ne perçoivent pas l’utilité de l’enseignement des matières politiques :

> « L’enseignement des matières telles que la philosophie marxiste-léniniste, l’économie marxiste-léniniste, le socialisme marxiste-léniniste, et les lignes directrices du Parti communiste, ressemble à l’enseignement des dogmes d’une religion en vue d’entretenir la croyance de jeunes générations en le régime communiste, mais non à l’enseignement des matières en tant que science. Les enseignants pratiquent principalement l’exposé magistral pendant les séances de cours » (E9).

En outre, examinant les modules du tronc commun, un étudiant de droit confie :

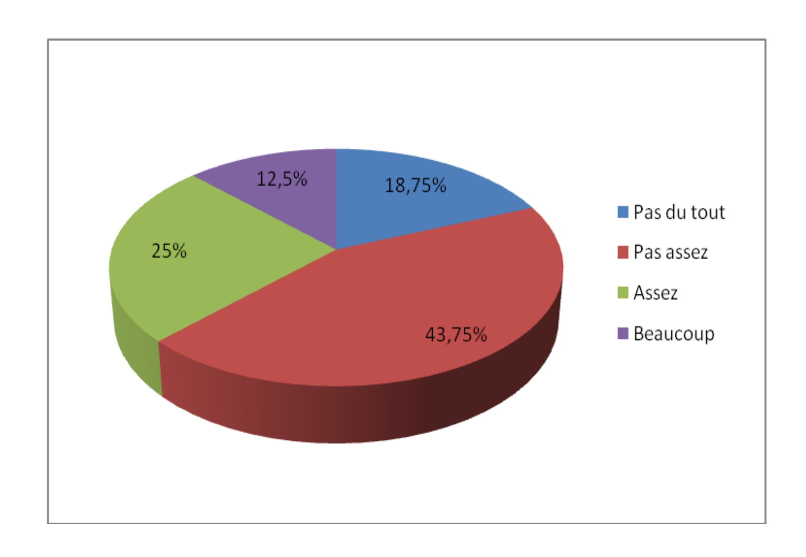
> « Dans mon curriculum, je suis obligé d’apprendre les modules tels que la probabilité statistique, le calcul infinitésimal, les mathématiques avancées, etc. Franchement, je ne comprends pas pour quoi faire, et ces matières me font perdre à la fois du temps et de l’argent. A ma connaissance, les enseignants qui nous donnent ces cours relèvent des Facultés des sciences naturelles, particulièrement, ils nous enseignent – les étudiants en S.H.S – tout comme ils enseignent aux étudiants en sciences dures. C’est pourquoi, les leçons sont vraiment difficiles à comprendre pour nous » (E4).

5.2.1.1.2. L’auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Parmi les seize enquêtés, dix ont répondu négativement, et six positivement à la première question. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau suivant :

1. En général, les activités proposées vous sont-elles utiles dans l’avenir ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	3	18,75
Pas assez	7	43,75
Assez	4	25
Beaucoup	2	12,5
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l’histogramme suivant :



Le degré de perception de l'utilité des activités d'apprentissage selon les étudiants jugés démotivés

A propos de l'utilité des activités d'apprentissage, les enquêtés ont des avis suivants :

Sept enquêtés (43,75%) l'évaluent *pas assez,* quatre (25%) la trouvent *assez*. Le degré *pas du tout* a été choisi par trois personnes (18,75%), et le degré *beaucoup* deux personnes (12,5%). Dans l'ensemble, les étudiants qui ne perçoivent pas l'utilité des activités pédagogiques sont dominants (62,5% *vs* 37,5%), et ci-dessous sont leurs jugements :

La première raison porte sur le manque d'applicabilité des connaissances acquises à l'université. Un étudiant argumente :

> « Bien que les connaissances enseignées à l'université soient nombreuses, elles sont peu applicables à la profession. Selon mon observation, la plupart de jeunes diplômés, avant d'assumer un poste quelconque, même s'il correspond à sa spécialité, doivent participer à une formation de 3 à 12 mois organisée par les employeurs » (E17).

Pareillement, un étudiant déclare :

> « Les activités d'apprentissage ne sont abondantes qu'en termes de quantité, mais loin de répondre aux besoins et exigences des employeurs, parce qu'elles consistent à fournir aux étudiants les connaissances académiques » (E23).

Un étudiant sous-estime la qualité des activités proposées comme suit :

> « J'ai l'impression que plusieurs enseignants nous fournissent ce qu'ils connaissent, plutôt que ce que les étudiants souhaitent approfondir pour leur

spécialité. C'est pourquoi, ils s'attachent strictement à leur cours, sans donner d'illustrations relevées de la vie professionnelle » (E30).

En addition, l'énoncé suivant d'un étudiant montre son insatisfaction de l'élaboration du curriculum, car l'enseignement des connaissances spécialisées est insuffisant :

« Le curriculum n'est pas bien élaboré à cause de la présence de plusieurs modules irréalistes. Concrètement, les modules consacrés aux connaissances spécialisées couvrent seulement un tiers du curriculum, alors que les deux tiers sont réservés aux connaissances générales et aux connaissances de base de la filière concernée. C'est la raison pour laquelle les connaissances spécialisées ne suffisent pas aux exigences rigoureuses de la profession » (E24).

Dans ce sens, un étudiant s'exprime en d'autres termes :

« Plusieurs modules de deux blocs de connaissances générales et spécialisées ne sont pas utiles à la future profession, mais sont obligatoires. Par exemple, je suis étudiant de droit privé, or je suis obligé d'apprendre certains modules du droit commercial. Après les avoir appris, je ne sais pas à quoi ça sert ! Pour moi, cette obligation n'est pas justifiable, et j'aimerais qu'ils soient classés dans le groupe à des options facultatives » (E19).

La deuxième raison qui nie l'utilité des activités proposées concerne l'absence de mise à jour des informations présentées dans l'enseignement. Comme le dit un étudiant dans ce paragraphe ci-après :

« En sciences juridiques, les lois, les textes officiels, les circulaires, etc. sont modifiés régulièrement, voire annuellement. Or, les cours et les diapositives de plusieurs enseignants restent les mêmes, d'année en année, sans être modifiés ni complétés » (E25).

D'autre part, deux enquêtés prétendent que la présentation liminaire des objectifs d'une activité n'est pas suffisante. Ils confient :

« Pas mal d'enseignants exécutent négligemment cette tâche. D'habitude, ils présentent généralement aux étudiants les objectifs du module lors du premier jour de classe, sans entrer dans les détails. Après ce jour, ils ne répètent plus cette obligation. De mon côté, comment pourrais-je comprendre tout ce qu'ils exposent en une séance ? Face à une activité assignée, je me demande toujours à quoi elle sert » (E21).

« Puisque les objectifs du module ne sont présentés très souvent qu'une seule fois au début du semestre, les absents pendant les premiers jours de classe comme moi

subissent un désavantage énorme : ne pas les appréhender. Et alors, j'ai du mal à percevoir la valeur d'une leçon ou d'une activité » (E18).

Une mauvaise organisation des séances de cours rend les activités proposées médiocres aux yeux des étudiants. Le jugement suivant l'affirme :

« Bien des enseignants ont tendance à expliquer tout le cours. Les leçons sont nombreuses, et pour les achever, ils courent après les leçons et le temps, ce qui empêche notre acquisition. Plus on est enseigné moins on apprend. De plus, ils nous assignent beaucoup d'exercices à faire à la maison, ils ne les corrigent cependant pas » (E27).

Un autre propos fait partager une opinion semblable :

« Beaucoup d'enseignants préfèrent que les étudiants fassent l'exposé. Cependant, cette activité est assez négligemment organisée, car après la présentation de chaque groupe d'étudiants, les enseignants avancent quelques remarques et passent très vite à une autre, sans discussion. De plus, les étudiants ne s'intéressent qu'à leur propre exposé, au détriment de celui d'autres groupes. En un mot, je n'apprends pas grand-chose d'une telle activité » (E26).

D'un autre côté, la mauvaise perception des liens entre les modules du programme et les objectifs professionnels peut pousser un étudiant à ignorer la valeur des activités d'apprentissage. Comme le dit cet énoncé :

« A présent, je ne sais toujours pas quoi faire comme métier plus tard. C'est pourquoi, je ne sais pas non plus si les activités d'apprentissage à l'université me sont utiles » (E22).

Lorsque les projets professionnels d'un individu et la formation qu'il poursuit n'ont aucun rapport, les activités d'apprentissage proposées auront peu de sens pour lui-même :

« Je poursuis cette spécialité [littérature] pour avoir un diplôme comme tout le monde, surtout pour plaire à mes parents. Après, je vais vivre ma passion : je vais faire du commerce » (E28).

A l'encontre des avis susmentionnés, six enquêtés (37,5%) affirment l'utilité des activités d'apprentissage. Un étudiant conçoit :

« Je crois que les activités proposées par les enseignants sont significatives, car d'une part ces derniers sont compétents, et d'autre part chaque activité contient un but éducatif ou une instruction. Par exemple, les exposés, les discussions en atelier et en plein air, ou les lectures obligatoires visent à approfondir les connaissances enseignées en classe » (E32).

Un étudiant valorise les apports des activités d'apprentissage comme suit :

« Les tâches proposées consistent à servir mes études et à m'entraîner aux compétences nécessaires qui favorisent d'autres activités concernées, et qui répondent ultérieurement aux besoins de la future profession. De plus, je pourrais en retirer des expériences positives » (E29).

Un étudiant s'exprime en d'autres termes :

« A mon avis, chaque activité a sa propre valeur, soit elle me fournit de nouvelles connaissances soit elle me fait approfondir les connaissances acquises soit elle m'entraîne à une certaine compétence. Je crois que si je travaille sérieusement à l'école, les connaissances acquises me seront vraiment utiles dans l'avenir » (E20).

5.2.1.1.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la perception de l'utilité des activités d'apprentissage :

Groupe d'étudiants jugés motivés	Groupe d'étudiants jugés démotivés
100% perçoivent l'utilité des activités proposées.	37,5% perçoivent l'utilité des activités proposées.
Jugements donnés : - Clarté de la présentation liminaire des objectifs de la leçon ; - Liens étroits entre enseignement théorique et enseignement pratique ; - Entraînement aux compétences nécessaires.	**Jugements donnés :** - Prise de conscience des apports d'une activité ; - Approfondissement de connaissances spécialisées ; - Entraînement aux compétences nécessaires.

0% ignore l'utilité des activités proposées. **Information complémentaire** : 25% ajoutent que le tronc commun du curriculum contient des modules inutiles.	62,5% ne perçoivent pas l'utilité des activités proposées. **Jugements donnés :** - Applicabilité médiocre des connaissances acquises ; - Incohérence du curriculum ; - Insatisfaction dans la présentation liminaire des objectifs de la leçon ; - Absence de mise à jour du cours ; - Mauvaise organisation des séances de cours ; - Objectif de carrière indéfini, ou non-rapport entre projets personnels et formation suivie.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés évaluent positivement l'utilité des activités d'apprentissage. Selon leur perception, celles-ci contiennent des apports fructueux suivants : elles consistent à

- faciliter la compréhension de la leçon ;
- entraîner aux compétences de haut niveau en faveur des apprentissages et de la future profession : observation, jugement, analyse, évaluation, etc. ;
- faire appliquer les connaissances acquises à une situation concrète ;
- offrir les possibilités d'emploi dans l'avenir ;
- mieux faire comprendre la spécialité choisie et la future profession.

Cette bonne perception que ressentent les étudiants motivés des activités formantes résulte de l'impact de deux facteurs externes. Il s'agit en premier lieu des activités d'enseignement. Ces jeunes adultes apprécient la clarté de la présentation liminaire des objectifs de la leçon et de la démarche d'enseignement, et l'alternance intégrative, de la théorie à la pratique. Ils valorisent en deuxième lieu la plupart des modules du curriculum, dont les stages d'observation et de pratique, les voyages d'étude. Les jugements évoqués montrent leur contentement à l'égard de la formation dispensée, et nous amènent à déduire comme suit : il y a de fortes chances que les étudiants motivés soient dotés d'un bon niveau intellectuel, poursuivent la spécialité préférée, et aient une

perspective future bien articulée. En effet, les étudiants compétents et ceux qui ont pu poursuivre leurs études préférées peuvent percevoir facilement la valeur d'une activité pédagogique.

Cependant, 25% des étudiants motivés soulignent l'inutilité de certaines activités qui leur sont proposées. Concrètement, ils ont exprimé leur mécontentement sur entre autres l'enseignement des matières relatives au marxisme-léninisme. Cela signifie qu'ils s'intéressent bien au programme de formation, et souhaitent approfondir les connaissances professionnelles pour répondre aux besoins rigoureux du futur emploi, au lieu d'apprendre beaucoup de choses irréalistes. Cet enseignement est à l'origine de la démotivation des étudiants dans leurs études.

- **Du côté des étudiants démotivés**

62,5% des étudiants démotivés ont une perception défavorable sur l'utilité des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Selon leur avis, ces activités contiennent les faiblesses suivantes :

- Elles répondent insuffisamment aux besoins rigoureux des employeurs ;
- L'enseignant s'arrête sur la transmission des connaissances académiques, sans approfondir les connaissances professionnelles ;
- Elles facilitent peu la compréhension de la leçon.

Cette mauvaise perception que ressentent les étudiants démotivés est due à différentes raisons. Selon leur opinion, Il s'agit de l'impact des facteurs externes liés à la classe, au curriculum de formation, et à la vie personnelle de l'étudiant. D'abord, ces jeunes sous-estiment la qualité des activités d'apprentissage. Précisément, celles-ci, soulignent-ils, sont peu applicables à la profession ; les connaissances enseignées en classe ne sont ni étroitement liées à la pratique ni mises à jour en permanence. Ensuite, ils se plaignent de la médiocrité et du manque de responsabilité des enseignants : certains enseignent ce qu'ils connaissent, plutôt que ce que les étudiants souhaitent approfondir pour leur spécialité ; ils s'attachent strictement à leur cours, et tendent à expliquer tout le cours ; d'autres effleurent rapidement les leçons. Particulièrement, la présentation liminaire des objectifs d'une activité et l'organisation des séances de cours, soutiennent-ils, sont négligemment exécutées, ce qui entrave leur compréhension et leur assimilation. De plus, ils critiquent l'élaboration du curriculum, car les modules consacrés aux connaissances spécialisées leur sont insuffisants. Ces observations révèlent les points remarquables suivants :

La plupart des étudiants démotivés ne sont pas contents de l'enseignement dispensé qui ne répond pas suffisamment à leurs attentes ; ils perçoivent peu l'apport

fructueux des activités pédagogiques, et de l'enseignant pour eux. Dans ce groupe d'étudiants, les uns souhaitent approfondir ce qui concerne leur formation, c'est pourquoi, ils se sentent déçus lorsque les connaissances spécialisées n'occupent qu'un tiers de l'ensemble du curriculum, et que bien des cours ne sont pas mis à jour. Les autres sont dotés d'un faible niveau intellectuel, car ils souhaitent davantage les explications claires et précises de la part de l'enseignant pour suivre le rythme d'enseignement. Les restes ne poursuivent pas la spécialité préférée : ils font des études supérieures comme une obligation pour plaire à leurs parents, et pour ne pas être différents par rapport aux autres. Ces étudiants n'ont pas d'ambition ni de perspective future bien articulée.

Seuls 37,5% des étudiants ont une perception positive sur l'utilité des activités d'apprentissage qui leur sont proposées : ils reconnaissent la valeur des activités formantes et l'apport fructueux des enseignants. Pour eux, ces activités leur permettent d'approfondir les connaissances spécialisées, et les entraînent aux compétences nécessaires aux apprentissages ultérieurs, ainsi qu'à la future profession. Bref, ces étudiants sont contents de l'enseignement dispensé.

5.2.1.1.4. Conclusion

Le point commun de ces deux groupes d'étudiants réside dans le fait qu'ils expriment leur mécontentement sur l'élaboration du présent curriculum de formation (l'enseignement obligatoire des modules irréaliste, et l'insuffisance des modules spécialisés), et qu'ils souhaitent approfondir les connaissances professionnelles.

A propos de la différence, les étudiants motivés perçoivent l'utilité des activités d'apprentissage. C'est le cas des étudiants dotés d'un bon niveau intellectuel, ayant la possibilité de poursuivre la spécialité préférée, et une perspective future bien articulée.

Au contraire, les étudiants démotivés ont une mauvaise perception de l'utilité des activités pédagogiques. Cet état des choses réside dans les cas où les jeunes sont déçus de la formation dispensée, sont dotés d'un niveau médiocre, ont mal choisi leur spécialité préférée lors du concours d'entrée à l'université, ou n'anticipent pas leur avenir professionnel.

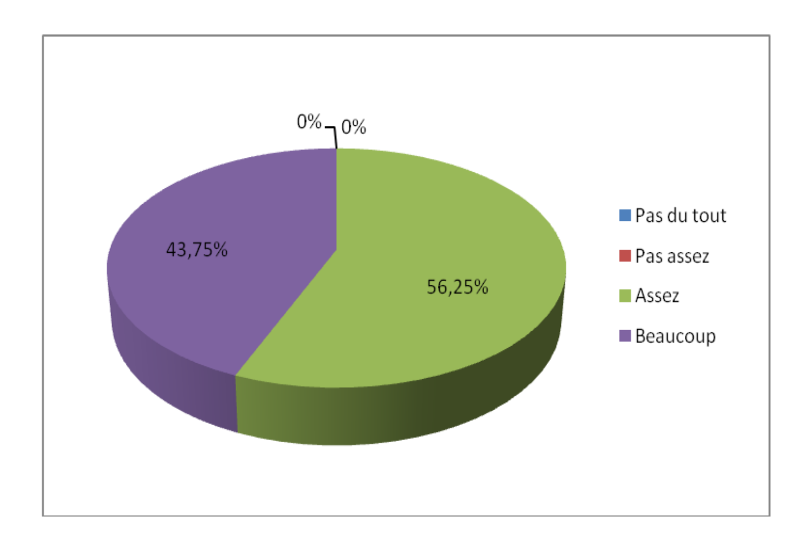
5.2.1.2. La perception de l'intérêt des activités d'apprentissage

5.2.1.2.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Pour la deuxième question, seize étudiants interrogés affirment que les activités proposées sont en général intéressantes. Voici le tableau des résultats obtenus :

2. En général, trouvez-vous que les activités proposées sont intéressantes ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	0	0
Pas assez	0	0
Assez	9	56,25
Beaucoup	7	43,75
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de l'intérêt des activités d'apprentissage selon les étudiants jugés motivés

Concernant l'intérêt des activités d'apprentissage, neuf personnes (56,25%) ont choisi le degré *assez*, et sept personnes (43,75%) le degré *beaucoup*, personne n'a choisi les degrés *pas du tout* et *pas assez*. Ces résultats montrent que les étudiants jugés motivés évaluent positivement la valeur des activités proposées. Examinons leurs jugements dans les paragraphes ci-dessous :

L'intérêt dérive d'abord de la transparence de l'explication des objectifs d'apprentissage. Un étudiant explique :

> « Puisque les objectifs des activités sont clairement expliqués pour être mis en application, je comprends mieux pourquoi je dois les apprendre. Grâce à cela, je me sens très motivé pour travailler soigneusement » (E3).

Un autre étudiant émet une opinion similaire :

> « Je trouve les activités proposées intéressantes grâce à la bonne présentation des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci précisent les apprentissages à faire, les actions

à accomplir ou les performances à atteindre. Je sais précisément ce qui est attendu de moi » (E5).

La clarté des consignes est relevée comme un atout qui rend les activités motivantes :

« Face à une activité assignée, je dois savoir ce que l'enseignant attend de moi. Ainsi, je ne perdrai pas de temps à chercher à comprendre ce que je dois faire. En général, la clarté des consignes des tâches contribue à réduire l'anxiété et le doute sur ce que l'enseignant me demande » (E1).

« Les consignes sont clairement énoncées. Concrètement, l'enseignant utilise les termes simples et concis, adaptés à mon niveau de compréhension. De plus, il demande à un étudiant volontaire de présenter les consignes aux autres. De ce fait, je comprends mieux ce que je dois accomplir » (E8).

La diversité des tâches d'apprentissage peut susciter l'intérêt chez l'étudiant. Comme le révèlent les énoncés suivants :

« Les enseignants m'assignent différentes tâches à faire en classe et à la maison, telles que l'exposé, la discussion, les devoirs écrits, les rapports, etc. Pour les accomplir, à côté de la lecture du cours, je dois chercher d'autres documents, soit aux bibliothèques soit sur Internet. De plus, je dois recourir à plusieurs stratégies d'apprentissage, dont l'observation, l'analyse, la synthèse. De telles activités me motivent » (E10).

« Les activités pédagogiques sont variées, car elles combinent plusieurs tâches à la fois : une analyse de texte est combinée avec une préparation de fiche de synthèse ; une lecture de texte est combinée avec une fiche de résumé ; la rédaction d'un rapport est combinée avec une critique d'une vidéo ; etc. A mon avis, la diversification des activités proposées réduit la monotonie du cours, et me permet donc de maintenir l'attention pendant les apprentissages » (E14).

Une information évoquée ensuite aborde le rapport entre les activités d'apprentissage et les intérêts de l'étudiant :

« La plupart des activités d'apprentissage ont du rapport avec ce qui m'intéresse dans la future profession. Si je travaille sérieusement j'en retiendrai des leçons valables. C'est pourquoi, je suis content de la formation dispensée de telles manières » (E13).

De même, un étudiant formule son jugement suivant :

« Dans l'enseignement, les enseignants mettent à jour les actualités pour enrichir leurs leçons. En géographie, par exemple, ils nous font faire les exposés ou

discussions autour des thèmes d'actualité, tels que le changement climatique, la pollution de l'environnement, l'inondation, l'égalité des sexes. C'est très intéressant ! » (E2).

Et voici l'avis d'un étudiant de droit :

« En droit, plusieurs enseignants utilisent de préférence les situations concrètes de la vie professionnelle pour nous les faire analyser. Je les trouve intéressantes, car elles ont du rapport direct avec ma spécialité, et partant je pourrais en retirer des expériences destinées aux situations similaires » (E16).

D'autre part, les activités sont trouvées intéressantes parce qu'elles favorisent les interactions et la collaboration/coopération entre étudiants :

« Les enseignants nous font travailler souvent en groupe. Pour moi, j'aime bien ce type d'activité, car il permet de favoriser les partages de vécus et d'expériences, et aussi de consolider les connaissances durant l'activité, de les structurer et de les intégrer durablement. De plus, je ne subis pas trop de pression : tous les membres du groupe se répartissent les tâches, et si je ne comprends pas un certain point, je peux le leur demander aisément » (E7).

Les activités éveillent aussi l'intérêt chez l'étudiant parce qu'elles favorisent les interactions entre enseignant-étudiants :

« Pas mal d'enseignants ont recours à des exposés interactifs qui nous donnent l'occasion de leur poser des questions, d'exprimer notre opinion personnelle et de discuter ensemble sur tel ou tel point. Puisque j'ai la chance de participer à la leçon, je me sens motivé » (E11).

En plus, nous marquons les opinions portant sur le budget temporel consacré à une tâche à accomplir :

« En classe, les activités d'enseignement se déroulent sur une période de temps suffisante. Lorsque l'enseignant m'assigne une tâche, il m'accorde le temps dont j'ai besoin pour la réaliser. Par conséquent, je porte un jugement positif sur ma capacité de faire ce qui est exigé de moi » (E5).

« Dans le cadre des activités pédagogiques, les enseignants me laissent assez de temps pour que je fasse du bon travail. Par exemple, lorsqu'ils me proposent de faire l'exposé sur un thème quelconque, ils m'allouent 2-3 semaines pour l'accomplir. C'est pourquoi, je ne me sens pas stressé » (E3).

En dehors des avis positifs présentés plus haut, cinq enquêtés (31,25%) ont exprimé leur mécontentement sur certaines activités d'apprentissage qui réduisent

probablement le degré de leur intérêt. Il s'agit en premier lieu du degré de difficulté des tâches à accomplir, un étudiant prononce :

> « Bon nombre d'activités proposées sont assez faciles pour moi, c'est pourquoi, elles ne me motivent pas beaucoup. Il se peut que plusieurs étudiants soient faibles, c'est pourquoi la formation devient moins exigeante. Selon mon observation, dans la plupart des modules, le taux d'échec est d'un faible pourcentage. La raison est due à la médiocrité du sujet d'examen » (E12).

Dans ce sens, un étudiant se plaint :

> « En général, le programme de formation actuel est peu exigeant, car les activités proposées ne contiennent pas beaucoup de défis. Je mets donc peu d'effort pour poursuivre les études. Dans l'ensemble, ces activités ne répondent pas à mes attentes. Pour moi, plus l'activité est complexe et difficile, davantage elle m'intéresse » (E4).

En deuxième lieu, un étudiant critique la redondance du contenu des modules :

> « Certaines connaissances se répètent d'un module à l'autre. Concrètement, bien qu'elles soient enseignées dans ce module, elles sont encore enseignées dans un autre, et ces deux modules sont pris en charge par deux enseignants. Ça me fait perdre le temps » (E15).

Enfin, un propos indique que la pédagogie traditionnelle est encore utilisée en priorité par bon nombre d'enseignants. Un étudiant avoue :

> « Je réalise que dans plusieurs modules, l'enseignement-apprentissage consiste à transmettre les connaissances en direction verticale, de l'enseignant à l'étudiant, et à valoriser la répétition. Les séances de cours sont habituellement offertes sous forme d'exposé magistral. C'est ennuyeux ! » (E6).

Un autre étudiant soutient :

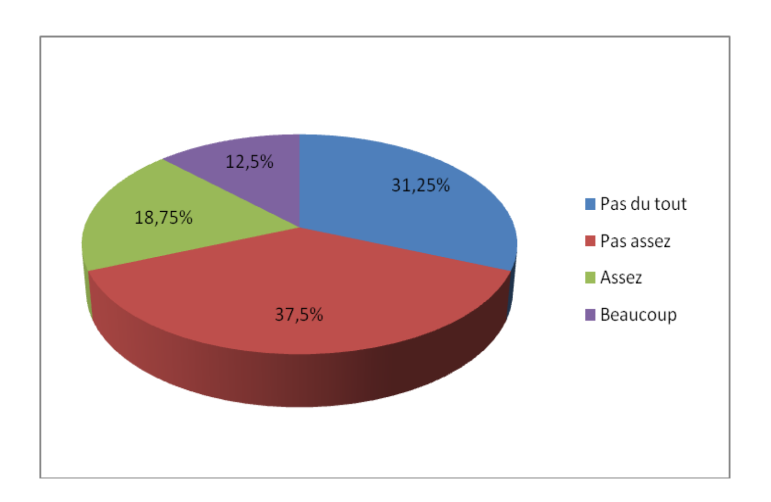
> « Actuellement, les "méthodes" de lecture-copie et de projection-copie demeurent encore dans bien des cours, tant pour les modules du tronc commun que pour les modules spécialisés. Organisées dans de telles conditions, les activités d'apprentissage deviennent inintéressantes avec moi » (E14).

5.2.1.2.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Les réponses collectées des seize entretiens sont présentés dans le tableau ci-contre :

2. *En général, trouvez-vous que les activités proposées sont intéressantes ?*		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	5	31,25
Pas assez	6	37,5
Assez	3	18,75
Beaucoup	2	12,5
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de l'intérêt des activités d'apprentissage selon les étudiants jugés démotivés

Comme l'indiquent le tableau analytique et l'histogramme ci-dessus,

- onze enquêtés (37,5% et 31,25%) ont choisi les degrés *pas assez* et *pas du tout* pour évaluer l'intérêt des activités d'apprentissage ;

- cinq enquêtés (18,75% et 12,5%) l'ont qualifié *assez* et *beaucoup*.

Il en résulte que le groupe de « pessimistes » est plus important que le groupe d'« optimistes » : 68,75% *vs* 31,25%. Ci-dessous sont les avis du groupe de pessimistes :

La première raison se centre sur l'opacité de l'explication des objectifs d'apprentissage. Un étudiant s'exprime :

> « La présentation des objectifs de la leçon n'est pas claire, et l'apport des enseignants semble peu fructueux pour moi. Je dois mettre beaucoup d'efforts pour poursuivre les études » (E23).

Un étudiant fait une évaluation pareille :

« Je ne comprends pas bien la signification des leçons enseignées, car l'explication de leurs objectifs paraît assez vague pour moi. Par conséquent, les activités proposées ne m'intéressent pas » (E19).

Si l'abondance des tâches d'apprentissage motive certains étudiants, elle démotive d'autres, comme l'affirme un étudiant dans ce paragraphe :

« Les activités d'apprentissage exigent de moi beaucoup de tâches différentes qui sont vraiment des défis à surmonter. Dans l'enseignement secondaire, la charge des études est assez simple, car le maître pratique essentiellement la lecture-copie, et les élèves apprennent souvent par cœur ce qui est enseigné. C'est pourquoi, à l'université, l'abondance des tâches d'apprentissage m'éblouit » (E17).

Lorsque les activités d'apprentissage n'ont pas de rapport avec les intérêts de l'étudiant, elles le démotivent facilement. L'énoncé suivant décrit la déception d'un étudiant pendant ses études :

« Dans un premier temps, j'ai éprouvé une stimulation évoquée par l'intitulé des cours. Je pensais qu'ils satisfaisaient ma curiosité sur les connaissances spécifiques. Peu après, j'ai été très déçu par le contenu enseigné. Au lieu des leçons pratiques qui m'aideraient à faire face à des situations similaires, les enseignants ne m'ont transmis que ce qui a été rédigé dans les cours. Il n'y a rien d'intéressant » (E31).

Dans une autre dimension, trois enquêtés révèlent que leur désintérêt aux activités est dû à l'impossibilité de poursuivre la spécialité préférée. Observons les énoncés suivants :

« Je ne trouve pas le rapport entre l'enseignement dispensé et mes propres intérêts. En fait, je n'aime pas du tout ma spécialité, car lors du concours d'entrée à l'université, je l'ai choisie selon l'orientation de mes parents » (E22).

« Puisque je souhaite réussir à tout prix le concours d'entrée à l'université, à quelque filière que ce soit, je me contente de choisir une filière peu motivante à cause du ratage au premier vœu. Honnêtement, j'aime bien le secteur bancaire » (E20).

« Lors du concours d'entrée à l'université, j'ai choisi une filière de faible sélectivité pour le premier vœu, sans tenir compte de ma capacité ni de mes intérêts. C'est pourquoi, je ne suis pas vraiment motivé par les activités formantes de l'établissement » (E28).

La question du budget de temps consacré aux activités constitue également le facteur démotivant pour certains enquêtés :

« Je n'ai pas assez de temps pour accomplir mes devoirs, car je poursuis deux formations simultanées et occupent un travail à mi-temps. C'est pourquoi, je dois me démener pour achever des devoirs » (E24).

Le degré de difficulté des tâches à accomplir peut rendre l'étudiant démotivé :

« Les activités d'apprentissage comportant des défis à surmonter, je dois mettre beaucoup d'effort pour les accomplir. Des fois, je me sens complètement noyé dans mes études, tellement que je n'arrive plus à les suivre » (E21).

Dans ce sens, un étudiant raconte les difficultés rencontrées durant ses études en ces lignes :

« Les études me sont plus ou moins pénibles, c'est pourquoi, je dois mettre beaucoup d'effort pour réussir. Je constate que l'enseignement secondaire vise essentiellement à la mémorisation et à la reproduction, alors que l'enseignement à l'université comprend des connaissances de plus en plus approfondies, et exige des étudiants la maîtrise des compétences de haut niveau telles que la critique, la synthèse, l'argumentation. C'est dur de m'y adapter ! » (E25).

Un étudiant se plaint du rythme dans les activités d'enseignement comme suit :

« Je perçois que les enseignants exposent la leçon très vite, tellement que je n'arrive pas à la suivre : je suis complètement noyé » (E29).

Tandis que le travail de groupe est apprécié par plusieurs étudiants, un enquêté avance une opinion à contre-courant :

« Dans le système de crédits capitalisables, nous avons du mal à arranger les horaires disponibles pour le travail de groupe, car chaque membre suit son propre emploi du temps : certains poursuivent deux formations simultanées, et d'autres occupent un travail à mi-temps. D'habitude, nous nous réunissons le week-end pour travailler ensemble, or certains doivent rentrer chez eux à la campagne. Dans ce cas-là, nous nous débrouillons en faisant des devoirs en ligne via le *live stream*, et les résultats ne nous sont pas toujours satisfaisants à cause des problèmes de connexion au Wi-Fi » (E30).

Quant aux formes d'enseignement, un étudiant constate que l'exposé magistral demeure encore dans plusieurs séances de cours. A titre d'illustration, il décrit la démarche d'un cours comme suit :

« Après être entré dans la classe, l'enseignant ouvre son cours ou projette ses diapositives sur l'écran, et puis commence l'exposé magistral, sans interaction enseignant-étudiants. Les séances de cours se déroulent de la même manière

jusqu'à la fin du semestre, ce qui me conduit fréquemment à la somnolence » (E26).

L'absentéisme de l'enseignant contribue à rendre les activités peu intéressantes :

« Plusieurs enseignants de ma classe sont souvent absents pendant le semestre à cause de différentes raisons. A la fin du semestre, ils me donnent des cours de rattrapage. Puisque trop de connaissances sont enseignées pendant une courte période, je les digère mal. Plus ils m'exposent de leçons moins j'acquiers de connaissances. La pression est donc énorme » (E18).

A l'opposé du groupe de pessimistes, cinq enquêtés (31,25%) ont des avis positifs sur les activités d'apprentissage. Un étudiant valorise la diversité de ces dernières en ces mots :

« Les activités proposées sont assez variées, car elles comprennent les exposés, les discussions, le travail de groupe, etc. De plus, les contenus d'enseignement sont riches. En général, je suis content d'elles » (E27).

Concernant le délai consacré aux activités, un étudiant déclare :

« Lorsque l'enseignant me donne une tâche à accomplir, il m'accorde un temps suffisant de 2-3 semaines. C'est pourquoi, je ne subis pas de pression, et je la réalise tranquillement » (E23).

Les attitudes positives de l'enseignant manifestées pendant la classe favorisent les interactions enseignant-étudiants, c'est pourquoi les activités sont jugées intéressantes. Un étudiant confesse :

« Les activités d'apprentissage m'intéressent bien, car les enseignants s'ouvrent, écoutent et prennent en compte les idées des étudiants. Lorsque je ne comprends pas tel ou tel point, je peux leur poser des questions sans hésitation. Je peux aussi exprimer mon opinion en classe. Bref, les enseignants encouragent l'engagement des étudiants dans les activités proposées » (E19).

5.2.1.2.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la perception de l'utilité des activités d'apprentissage :

Groupe d'étudiants jugés motivés	Groupe d'étudiants jugés démotivés
100% perçoivent l'intérêt des activités proposées.	31,25% perçoivent l'intérêt des activités proposées.
Jugements donnés : - Clarté de l'explication des objectifs d'apprentissage et des consignes ; - Diversité des tâches ; - Rapport entre activités et intérêts personnels ; - Interactions/collaboration entre étudiants, et interactions entre enseignant-étudiants ; - Temps suffisant consacré aux tâches.	**Jugements donnés :** - Diversité des tâches ; - Temps suffisant consacré aux tâches ; - Attitudes positives de l'enseignant.
Information complémentaire : 31,25% ajoutent que certaines activités sont peu intéressantes.	68,75% ne perçoivent pas l'intérêt des activités.
Jugements donnés : - Peu de défis dans les tâches ; - Redondance du contenu des modules ; - Survie des méthodes passives : cours magistral, lecture-copie, projection-copie.	**Jugements donnés :** - Opacité de l'explication des objectifs d'apprentissage ; - Trop de tâches ; - Impossibilité de poursuivre la spécialité préférée ; - Temps insuffisant consacré aux tâches - Degré de difficulté élevé des tâches ; - Inconvénients du travail de groupe ; - Survie de l'exposé magistral ; - Absentéisme de l'enseignant.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés ont une perception positive de l'intérêt des activités d'apprentissage. Selon leur avis, celles-ci leur apportent les avantages suivants, à savoir :

- préciser préalablement ce que l'enseignant attend d'eux ;
- maintenir leur attention pendant les apprentissages ;
- procurer des leçons valables en faveur de la future professions ;
- le travail collectif allège les tâches, sans subir trop de pression ;

- avoir la chance de participer à la leçon et d'exprimer leur opinion personnelle.

Cette bonne perception émane de différents facteurs. Il s'agit d'abord de la transparence de l'explication des objectifs d'apprentissage et de la clarté des consignes. Ainsi, les étudiants motivés soutiennent que les enseignants expliquent clairement les objectifs de la leçon et les consignes énoncées, ce qui leur permet de s'engager facilement dans les activités. Ils valorisent la diversité des tâches d'apprentissage qui les aident à maintenir leur attention, qui favorisent les interactions et la collaboration/coopération entre enseignant-étudiants, et entre étudiants, et qui leur demandent de recourir à plusieurs stratégies d'apprentissage pour l'accomplissement. En outre, les activités proposées, soulignent-ils, se déroulent sur une période de temps suffisante, grâce à cela ils ne se sentent pas stressés. Les jugements avancés montrent que les étudiants motivés reconnaissent l'apport des activités d'apprentissage, et de l'enseignant. C'est le cas de ceux qui sont dotés d'un bon niveau intellectuel, sont actifs et dynamiques dans leur déroulement. Effectivement, les bons étudiants saisissent facilement les explications des enseignants et préfèrent expérimenter différentes formes d'apprentissage, sans craindre les éventuels défis.

D'un autre côté, ils perçoivent le rapport entre les activités d'apprentissage et leurs centres d'intérêt, surtout leur futur emploi. Cela veut dire que les étudiants qui poursuivent la spécialité préférée, qui s'intéressent bien à l'enseignement dispensé, et qui ont donc une perspective future bien articulée peuvent comprendre rapidement la valeur d'une activité pédagogique.

Toutefois, 31,25% des étudiants ont signalé des faiblesses et lacunes des activités d'apprentissage qui réduisent probablement le degré de leur intérêt. A propos du degré de difficulté des tâches à accomplir, bon nombre d'activités proposées, affirment-ils, sont assez faciles, et le programme de formation est peu exigeant. Le fait que ce groupe d'étudiants souhaitent davantage d'activités contenant des défis afin d'approfondir les connaissances professionnelles et disciplinaires, permet d'inférer que l'enseignement dispensé ne répond pas à leurs attentes.

D'autre part, ils critiquent la redondance du contenu de certains modules, et la survie de la pédagogie traditionnelle menée par une partie importante d'enseignants, et les considèrent comme des facteurs démotivants. Ces remarques indiquent qu'ils ne sont pas vraiment contents de certains points de l'enseignement dispensé : ils souhaitent davantage de modules intéressants, et de méthodes d'enseignement actives. Il est à noter que les deux facteurs en question risquent de réduire le degré de l'intérêt des étudiants motivés même, à plus forte raison pour les étudiants démotivés.

- **Du côté des étudiants démotivés**

68,75% des étudiants démotivés ne perçoivent pas l'intérêt des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Pour éclaircir cette mauvaise perception, ils ont avancé beaucoup de jugements qui appartiennent à deux groupes de facteurs relatifs à la classe et à la vie personnelle de l'étudiant.

Quant aux facteurs liés à la classe, il s'agit d'abord de l'opacité de l'explication des objectifs d'apprentissage. Ce groupe d'étudiants ne comprennent pas bien la signification des leçons enseignées, car la présentation de leurs objectifs n'est pas assez claire. C'est pourquoi, ils doivent mettre beaucoup d'efforts pour poursuivre leurs études. Ils se plaignent ensuite de trop de tâches à accomplir qui les épuisent. La raison réside dans le fait que d'une part, dans l'enseignement secondaire, la charge des études est assez simple : l'enseignant pratique essentiellement la lecture-copie et la projection-copie, et les élèves apprennent souvent par cœur, et d'autre part, que le rythme de l'enseignement et le degré de difficulté des tâches à accomplir à l'université font pression sur eux-mêmes. En effet, ils trouvent d'une part que les enseignants exposent la leçon très vite, et de l'autre que les activités d'apprentissage contiennent beaucoup de défis à surmonter. Ces jeunes se sentent souvent stressés, car l'enseignement universitaire comprend des connaissances de plus en plus approfondies, et exige d'eux la maîtrise des compétences de haut niveau, alors que l'enseignement secondaire vise essentiellement à la mémorisation et à la reproduction. Ces avis mentionnés par ce groupe d'enquêtés révèlent que la plupart des étudiants démotivés sont dotés d'un faible niveau intellectuel : ils suivent avec difficulté les cours dispensés ; ils sont noyés dans l'enseignement supérieur.

D'un autre côté, ils se plaignent de la manière d'enseigner et la responsabilité des enseignants. Actuellement, les cours magistraux et l'absentéisme de l'enseignant demeurent encore dans plusieurs séances de cours : les uns pratiquent leur monologue, sans interaction enseignant-étudiants ; et les autres sont souvent absents pendant le semestre à cause de différentes raisons, et donnent des cours de rattrapage lorsque les examens approchent. Dans de telles conditions, les étudiants ressentent difficilement l'intérêt d'une activité pédagogique, ce qui les prive de motivation.

A propos des facteurs liés à la vie personnelle de l'étudiant, on en compte trois, dont le premier provient de l'imposition parentale, facteur qui contribue à ôter l'envie d'apprentissage : certaines familles obligent leurs enfants à réaliser leurs propres ambitions en les imposant dans l'orientation professionnelle, sans prendre en compte les rêves et aspirations de ces jeunes. D'autre part, souhaitant réussir à tout prix le concours d'entrée à l'université, les étudiants ont tendance à faire un des deux choix suivants : (1) choisir une filière qu'ils préfèrent moins à cause du ratage à la filière préférée ; (2) choisir en priorité une filière quelconque de faible sélectivité. Il en déduit que chacune de ces trois

circonstances conduisent probablement les étudiants à un mauvais choix de spécialité à poursuivre.

En outre, plusieurs étudiants choisissent de poursuivre une deuxième formation simultanée, parce qu'ils espèrent avoir plus de chances dans la recherche d'un emploi, et que la première formation paraît peu prometteuse pour leur avenir socio-professionnel. Toutefois, la poursuite de deux formations simultanées et le travail à mi-temps viennent à surcharger les étudiants, et partant réduisent leur intérêt dans les activités pédagogiques. C'est pourquoi, ils tendent facilement à s'attacher de moins en moins à leurs études.

A l'opposé, 31,25% des étudiants démotivés reconnaissent l'intérêt des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Pour eux, la diversité des tâches à accomplir, le temps suffisant alloué à une activité, l'écoute et l'esprit ouvert de l'enseignant les conduisent à cette bonne perception. Cela montre que parmi les étudiants démotivés, certains sont contents de l'enseignement dispensé.

5.2.1.2.4. Conclusion

Le point commun de ces deux groupes d'étudiants est de souhaiter davantage de modules intéressants, et de méthodes d'enseignement actives. Ils expriment leur mécontentement lorsque le curriculum contient des modules redondants, et que bon nombre d'enseignants utilisent en priorité les méthodes traditionnelles dans l'enseignement.

Quant aux points différents, les étudiants motivés perçoivent l'intérêt des activités d'apprentissage. Les facteurs-clés qui favorisent cette bonne perception consistent en un bon niveau intellectuel, l'activité et le dynamisme, et la poursuite de la spécialité préférée. Au contraire, la plupart des étudiants démotivés ne le perçoivent pas à cause d'un faible niveau intellectuel, et d'un mauvais choix de spécialité préférée lors du concours d'entrée à l'université.

Souhaitant approfondir les connaissances professionnelles, les étudiants motivés tombent facilement déçus quand les enseignants leur proposent des activités pédagogiques qui contiennent peu de défis. En revanche, les étudiants démotivés seront déçus et ennuyés de l'abondance des tâches d'apprentissage, de la rapidité du rythme d'enseignement, et du degré élevé de difficulté des tâches à accomplir.

5.2.2. La perception de leur compétence

Pour mesurer la perception que les enquêtés ont de leur capacité à réussir les activités d'apprentissage, nous avons élaboré la question suivante :

Question 3 : *En général, vous vous sentez toujours capable de mener à bien les activités proposées ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse !*

❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup

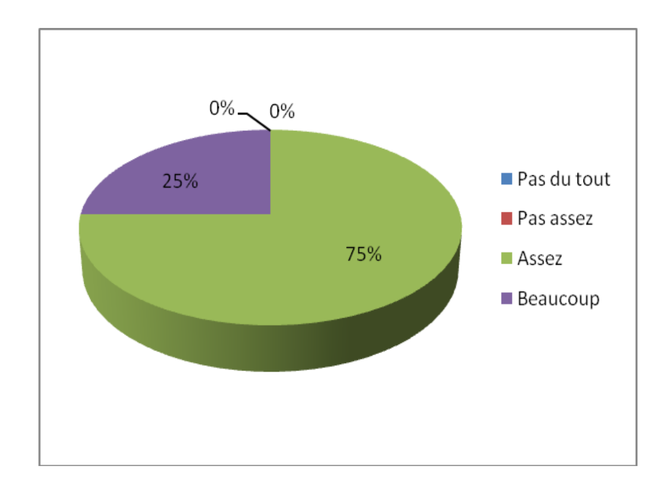
- *Sur quoi fondez-vous ce jugement ?*
- *Sinon, pour quelles raisons doutez-vous de votre capacité de réussir ?*

5.2.2.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Les seize enquêtés affirment qu'ils se sentent toujours capables de mener à bien les activités proposées. Toutefois, en fonction des exigences des tâches à accomplir, le degré de capacité perçue chez chacun d'eux est différent. Voici les résultats obtenus des entretiens :

3. En général, vous vous sentez toujours capable de mener à bien les activités proposées ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	0	0
Pas assez	0	0
Assez	12	75
Beaucoup	4	25
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de leur compétence selon les étudiants jugés motivés

Concernant la perception de leur capacité, douze enquêtés (75%) l'estiment *assez*, quatre (25%) la trouvent *beaucoup*, personne n'a choisi les degrés *pas du tout* et *pas assez*. Ces résultats révèlent que ce groupe d'étudiants se jugent assez compétents pour exécuter les tâches qui leur sont proposées. Ils ont formulé leur propre jugement sur les éléments suivants :

Estimant le degré de difficulté des activités d'apprentissage, un étudiant s'exprime :

> « Les tâches assignées ne me sont ni faciles ni difficiles, et je mets des efforts normaux pour les accomplir. En un mot, elles correspondent à ma capacité » (E4).
>
> Un étudiant émet son opinion similaire :
>
> « Oui, je me sens capable de faire mes devoirs parce qu'ils ne sont pas trop difficiles pour moi. Bien sûr parmi les activités proposées, quelques-unes contiennent des défis qui ne sont cependant pas trop élevés pour que j'ai le sentiment d'être bloqué » (E13).
>
> Voici encore un autre jugement :
>
> « Les activités sont en général adaptées à mon niveau intellectuel, voire assez faciles. Je n'ai jamais vu aucun exercice trop dur. S'il est le cas, tels sont des défis qu'assigne l'enseignant à toute la classe pour les résoudre ensemble » (E7).

Selon les enquêtés, les activités d'apprentissage sont peu exigeantes, car elles sont en grande partie des exercices d'application de base visant à vérifier la compréhension du cours. Comme le montrent les énoncés ci-dessous :

> « Les tâches assignées consistent à faire appliquer ce qui est enseigné en classe. Dans l'enseignement, plusieurs enseignants ont l'habitude de suivre strictement le cours, sans approfondir les connaissances. C'est pourquoi, il me suffit de relire soigneusement leur cours, leurs explications et aussi ma prise de notes pour obtenir une bonne note facilement » (E1).
>
> « Pas mal d'enseignants contrôlent juste ce qui est enseigné en classe et dicté dans le cours. Pour accomplir une activité assignée, il me convient de relire le cours et quelques textes désignés. A mon avis, si je me concentre sur le cours et les notes prises en classe, j'aurai une bonne note. Ça, c'est sûr ! » (E8).

Ensuite, la clarté des consignes émanant des instructions de l'enseignant constituent une deuxième raison relevée par un étudiant. Il juge ainsi :

> « Avant une activité assignée, l'enseignant nous explique clairement les consignes. Souvent, il nous pose en retour des questions afin de vérifier si nous comprenons bien ce qu'il attend de nous. Il nous suggère aussi des documents de

référence. Grâce à cela, je crois en ma capacité à faire face à n'importe quel défi que l'activité me lance. En effet, je doute de ma capacité si et seulement si je ne comprends pas ce que je dois faire dans mon exercice » (E16).

Lorsque les activités d'apprentissage ont du rapport avec les centres d'intérêt ou les points forts de l'étudiant, celui-ci se sent capable de les accomplir :

« La plupart des activités proposées sont sous forme d'exposé, de discussion ou rapport de fin de module. Puisque je suis fort à l'oral et à l'écrit, j'ai confiance en ma capacité à les réussir » (E5).

En outre, la capacité d'adaptation de l'étudiant au travail universitaire lui permet de se juger compétent. Cette remarque est formulée dans ce propos suivant :

« Pendant ma première année d'université, tout était nouveau avec moi, et alors je me sous-estimais beaucoup. A partir de la deuxième année, je me suis habitué petit à petit au rythme de la vie estudiantine : j'ai réussi les cours sans souci, je savais organiser et gérer mon travail dans le temps. Aujourd'hui, je crois bien à ma capacité à réussir une activité pédagogique » (E12).

« J'ai rencontré beaucoup de difficulté lors de la première année à l'université à cause de la différence entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Au fur et à mesure, je me suis adapté à ce nouveau milieu, et ne me suis plus senti stressé » (E10).

« Dès les premiers jours à l'université, j'étais un peu déboussolé de l'enseignement supérieur. Très rapidement, je suis arrivé à le suivre. Jusqu'aujourd'hui, je maîtrise la manière d'apprendre » (E3).

D'un autre côté, la perception de sa compétence provient des performances antérieures. Un étudiant explicite :

« Pendant trois années universitaires consécutives, je suis toujours classé dans le top 10 des meilleurs étudiants de ma classe, et j'ai obtenu des bourses d'études. Ces performances contribuent à consolider la croyance en ma compétence » (E9).

De même, un autre étudiant déclare :

« Ces semestres derniers, j'ai toujours obtenu de bonnes notes dans les contrôles et examens. Au moins, j'ai eu 7 points sur 10. J'ai donc une grande confiance en ma compétence » (E14).

Un étudiant mentionne ses résultats des études comme suit :

« Pendant des années, j'ai toujours atteint la mention "très bien". Ces résultats ne sont pas issus des chances mais de tous mes efforts dans mes études. Par

conséquent, je me juge assez compétent pour mener à bien les activités proposées » (E6).

Enfin, l'appréciation des enseignants destinée à un étudiant peut l'inciter à consolider la croyance en ses compétences. Les propos ci-dessous montrent ceci :

« D'habitude, une fois un exercice difficile assigné, l'enseignant désigne moi-même et certains étudiants, pour le faire au tableau, oralement ou par écrit, parce que nous sommes les meilleurs de la classe. En effet, je suis l'un des individus qui ont obtenu le plus de compliments de l'enseignant sur les bons résultats des études » (E2).

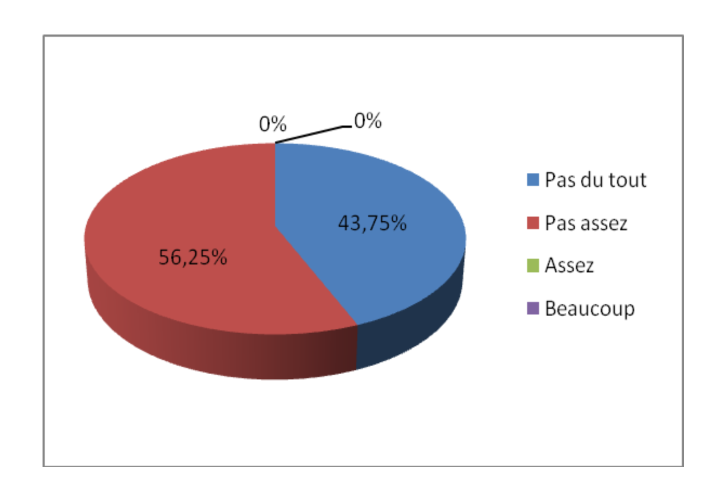
« L'enseignant m'a adressé à maintes reprises des compliments devant la classe afin d'apprécier ma performance obtenue d'une part, et d'autre part d'encourager les autres étudiants à mettre des efforts comme moi dans les études. Personnellement, je suis fier de cela, et me sens plus confiant dans ma capacité à effectuer les tâches proposées » (E11).

5.2.2.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Au total, les seize enquêtés ont répondu négativement à cette question. Le tableau suivant visualise les résultats obtenus :

3. En général, vous vous sentez toujours capable de mener à bien les activités proposées ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	7	43,75
Pas assez	9	56,25
Assez	0	0
Beaucoup	0	0
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de leur compétence selon les étudiants jugés démotivés

En ce qui concerne la perception de leur compétence, le degré *pas assez* a été choisi par neuf personnes (56,25%), le degré *pas du tout* sept personnes (43,75%), et personne ne choisit les degrés *assez* et *beaucoup*. Ces chiffres nous disent que les enquêtés ne se sentent pas assez capables pour mener à bien les activités pédagogiques qui leur sont proposées. La raison évoquée souligne tout d'abord l'insuffisance de compétences requises pour les études universitaires due aux différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire. Les énoncés suivants élucident cette opinion :

> « Pendant les douze années scolaires, je constate que l'enseignement est axé sur l'enseignant, mais non sur les élèves. En classe, l'enseignant fait tout : il expose la leçon, il assigne des exercices, et il les corrige lui-même pour économiser du temps. Parfois, quelqu'un est désigné au tableau pour faire une tâche, mais c'est rare ! L'enseignement est exécuté sous forme d'exposé magistral, de lecture-copie et de projection-copie. Puisque l'éducation valorise la mémorisation et la reproduction, tous les élèves ont été poussés à l'apprentissage par cœur. A l'université, l'enseignement exige de l'étudiant le travail en individuel – une tâche obligatoire à laquelle je n'ai pas réussi à m'adapter jusqu'à maintenant » (E17).

De même, un étudiant fait partager son histoire comme suit :

> « Du cours préparatoire à la terminale, j'ai été soigneusement servi par les enseignants à la manière des "prêts à manger". C'est-à-dire qu'ils lisaient à voix haute la leçon pour que je la copie sur mon cahier, qu'ils corrigeaient eux-mêmes les exercices au tableau pour que je les copie, et qu'ils me donnaient des modèles à suivre avant de me faire faire telle ou telle tâche. Grosso modo, l'apprentissage par cœur et l'imitation sont deux stratégies principales auxquelles j'ai été entraîné pendant l'enseignement secondaire. A l'université, le travail en individuel chez l'étudiant est mis au premier rang de priorité, c'est pourquoi, face à une activité à

accomplir tout seul, toute sorte de peur telle que la peur de l'erreur m'arrive toujours, et donc je me sous-estime beaucoup » (E32).

Dans le même sens, nous notons encore une autre explication :

« Au secondaire, l'enseignement-apprentissage consiste à fournir les connaissances par la "méthode" de lecture-copie et de projection-copie. Et moi, en tant qu'élève, je les ai reçues, apprises par cœur, puis les ai récitées oralement ou par écrit. A l'université, je dois faire le travail en individuel. Mais c'est quoi le travail en individuel ? Comment le faire ? Je ne le sais pas, moi, c'est vrai, personne ne me l'a appris. Aujourd'hui, je ne m'adapte pas bien à la formation dispensée quoique je mette beaucoup d'effort » (E21).

La deuxième raison porte sur la médiocrité du niveau intellectuel qui les empêche de surmonter les défis dans leurs études, et partant d'avoir confiance en leur capacité. Un étudiant confie :

« Je ne suis pas bon étudiant, et je me sens faible au niveau intellectuel. Depuis la fin de la première année, je suis avec difficulté la formation dispensée. Plus je fais d'études plus je suis noyé. C'est pourquoi, face à une activité à accomplir, je me sens ennuyé et stressé » (E28).

Un étudiant s'exprime en d'autres mots :

« La plupart des activités sont difficiles pour moi, parce qu'elles dépassent ma capacité. Tant de fois je lis les consignes et les documents indiqués, mais je ne les comprends pas quand même. Même si l'enseignant et mes camarades me donnent des explications, je ne les comprends pas mieux. Quel dommage ! » (E19).

Un étudiant se plaint des difficultés rencontrées lors de l'enseignement supérieur en ce paragraphe :

« A partir de la deuxième année à l'université, je reconnais que les études deviennent de plus en plus difficiles pour moi. Plus je suis entré dans la classe supérieure plus je me sens noyé. Bien que je mette des efforts dans mes études, la situation n'est pas beaucoup améliorée » (E26).

De plus, la médiocrité du niveau intellectuel provient non seulement de l'innéité de l'étudiant mais aussi du désintérêt pour ses études. Un étudiant s'exprime :

« Je ne consacre pas beaucoup de temps aux apprentissages en classe ni au travail en individuel, car je me concentre sur d'autres choses plus intéressantes. Je suis souvent absent aux cours, et je ne vais qu'à la fac lorsque les examens approchent. Par conséquent, je me juge peu capable de passer les examens, à environ 20-30% » (E23).

Un étudiant émet son avis suivant :

« En sciences juridiques, la lecture des codes, lois, textes, etc. est obligatoire pour chaque étudiant afin d'être capable de juger, d'analyser et d'évaluer une situation d'apprentissage concrète. Or, je ne pratique pas régulièrement cette tâche, car celle-ci ne m'intéresse pas carrément. Par conséquent, je doute de ma capacité de réussir une activité pédagogique qui m'est proposée » (E30).

D'autre part, les mauvais résultats antérieurs se voient comme un facteur démotivant qui conduit l'étudiant à une perception négative :

« Pendant les semestres derniers, mes résultats ont atteint seulement la mention "passable". Il est rare que j'obtienne une bonne note. La raison est due à la forme des sujets d'examen qui étaient en grande partie des QCM. A mon avis, les questions consistent à défier les étudiants plutôt qu'à évaluer les connaissances enseignées, et qu'à leur faire appliquer les connaissances acquises à une situation concrète. Donc, avec de telles performances, je trouve que je suis peu capable d'accomplir une activité assignée » (E24).

« J'ai souvent obtenu les notes de 6 et 7 sur 10. Plusieurs fois, je me suis retrouvé à avoir bien fait mes devoirs, les résultats ne m'ont cependant pas satisfait suffisamment, les notes étant moyennes. Je ne me sens donc pas confiant dans ma capacité à bien exécuter une activité pédagogique » (E20).

Enfin, l'étudiant se sent de moins en moins incompétent lorsqu'il obtient souvent des commentaires négatifs, comme le révèlent deux propos suivants :

« Chaque fois que j'interroge mes enseignants sur une activité à accomplir, plusieurs d'entre eux me jettent des mots très durs : "Qu'est-ce que tu es si bête ! L'autre jour, j'ai tout expliqué en classe, tu n'as pas compris ?". En outre, lorsque je fais une erreur, je suis raillé par les enseignants et camarades. A la longue, une fois ces comportements répétés, je perçois que j'ai de moins en moins de compétence » (E31).

« Les commentaires de l'enseignant sont imprécis, ne m'indiquent pas ce que j'ai réussi, ne m'aident pas à voir les progrès que j'ai faits, et ce qu'il me reste à apprendre. Ils s'arrêtent sur mes erreurs plutôt pour les juger. De tels commentaires défavorisent la perception de ma compétence » (E25).

5.2.2.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la perception de leur compétence :

Groupe d'étudiants jugés motivés	**Groupe d'étudiants jugés démotivés**
100% se jugent assez compétents.	100% disent le contraire.
Jugements donnés : - Défis suffisants des activités ; - Adaptation aux études supérieures ; - Performances antérieures ; - Appréciations de l'enseignant ; - Rapport entre activités et centres d'intérêt ou points forts de l'étudiant ; - Clarté des consignes de l'enseignant.	**Jugements donnés :** - Médiocrité du niveau intellectuel ; - Manque de compétences requises dû aux différences entre modalités de l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire ; - Mauvais résultats antérieurs ; - Commentaires négatifs de l'enseignant et camarades.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés se sentent capables de mener à bien les activités pédagogiques qui leur sont proposées. Cette bonne perception est due à l'impact de différents facteurs. D'abord, ce groupe de jeunes adultes affirment ne pas avoir rencontré beaucoup de difficultés dans la formation dispensée. Les tâches à accomplir, soulignent-ils, correspondent à leur capacité, car elles consistent à faire appliquer ce qui est enseigné en classe. Ils mettent des efforts normaux pour pouvoir les exécuter, sans ressentir de pression. Ainsi, il leur suffit de s'attacher strictement au cours et aux explications de l'enseignant, et de relire soigneusement la prise de notes pour avoir de bons résultats. Face à une activité proposée, ils valorisent la clarté des consignes associée aux instructions précises de l'enseignant leur permettant de croire en leur capacité à la réussir. Particulièrement, ils reconnaissent le rapport entre la valeur des activités d'apprentissage et leurs centres d'intérêt. Ces trois jugements révèlent que les étudiants motivés sont dotés d'un bon niveau intellectuel, car ils comprennent facilement les explications de l'enseignant, et savent lier leurs points forts à l'enseignement accordé.

D'un autre côté, les étudiants motivés s'adaptent rapidement à l'enseignement-apprentissage supérieur. Quoique confrontés à des échecs occasionnels, et à des difficultés temporaires au commencement des études à l'université, au lieu de murmurer des plaintes, ils ont mis des efforts pour suivre le rythme de la vie estudiantine : ils ont réussi à

organiser et à gérer leur travail dans le temps. Ils ont obtenu enfin de bons résultats, et les compliments de la part des enseignants pendant leurs études.

- **Du côté des étudiants démotivés**

Les étudiants démotivés ne se sentent pas assez capables de mener à bien les activités pédagogiques qui leur sont proposées. Cette perception montre l'insuffisance de compétences requises pour les études universitaires. Concrètement, l'enseignement secondaire est souvent exécuté sous forme d'exposé magistral, de lecture-copie et de projection-copie. La mémorisation et la reproduction mises en valeur, tous les élèves sont poussés à l'apprentissage par cœur, tandis qu'à l'université, le travail en individuel chez l'étudiant est mis au premier rang de priorité. C'est pourquoi, les étudiants dotés d'un faible niveau intellectuel ne se débrouillent pas bien face à une activité à accomplir tout seul.

En effet, ils poursuivent avec difficulté la formation dispensée. Ils reconnaissent que les activités d'apprentissage assignées leur sont dures, qu'ils ont du mal à suivre les cours ; que les explications des enseignants semblent peu fructueux pour eux ; et que plus ils sont entrés dans la classe supérieure plus ils se sentent noyés. Concernant leurs performances, ils ont obtenus de mauvais résultats bien qu'ils aient mis des efforts dans leurs études.

Au Vietnam, la « scolarisation fallacieuse[58] » est répandue dans les écoles, du primaire au secondaire depuis plus d'une quinzaine d'années. Toutefois, les résultats présentés plus haut nous ont amené à juger que ce phénomène apparaît également à l'université.

5.2.2.4. Conclusion

Les étudiants motivés ont une perception très élevée de leur compétence. Ils ont affirmé qu'ils se sentent toujours capables de mener à bien les activités proposées. Cette affirmation est le fruit d'un bon niveau intellectuel, d'une bonne adaptation à l'enseignement supérieur, de bons résultats des études, et des compliments de la part des enseignants.

Les étudiants démotivés ne croient pas en leur compétence. Ils reconnaissent difficilement poursuivre leurs études. Cet état des choses est dû à un faible niveau

---

[58] La « scolarisation fallacieuse » à l'université émane d'une politique éducative visant à augmenter le pourcentage d'étudiant sur le nombre de la population : pour recruter davantage d'étudiants, les universités abaissent les notes-seuils lors du concours d'entrée, et donnent des notes faciles aux devoirs d'examen.

intellectuel, et à une mauvaise adaptation à l'enseignement supérieur. Tous ces facteurs apparaissent dans les cas qu'on appelle « scolarisation fallacieuse », très répandu dans l'enseignement secondaire.

A l'opposé des étudiants motivés portant un regard positif sur l'enseignement dispensé, ces jeunes démotivés tombent dans l'inquiétude et l'angoisse, ressentent toute sorte de pression, et surtout murmurent souvent des mots de plainte en matière d'apprentissage.

5.2.3. La perception de contrôlabilité

Pour mesurer le contrôle que les enquêtés croient exercer sur le déroulement d'une activité pédagogique, nous avons soumis la question suivante à leur jugement :

Question 4 : *Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement des activités d'apprentissage ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse !*

❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup

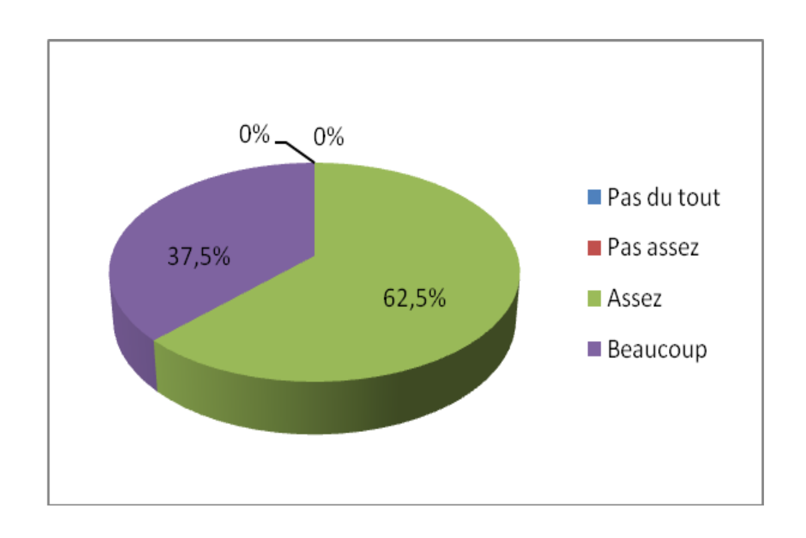
- *Sur quoi fondez-vous ce jugement ? Un exemple, s'il vous plaît !*
- *Sinon, pourquoi ?*

5.2.3.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Les seize enquêtés affirment qu'ils ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans le déroulement des activités pédagogiques. Observons les résultats obtenus dans le tableau ci-dessous :

4. Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement des activités d'apprentissage ?		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	0	0
Pas assez	0	0
Assez	10	62,5
Beaucoup	6	37,5
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de contrôlabilité selon les étudiants jugés motivés

Comme l'indiquent le tableau analytique et l'histogramme, dix personnes (62,5%) ont choisi le degré *assez*, six personnes (37,5%) le degré *beaucoup*, personne n'a choisi les degrés *pas du tout* et *pas assez*. Ces résultats montrent que la perception de contrôlabilité des enquêtés est positive. Cela signifie qu'ils ont le sentiment d'avoir une grande maîtrise sur le déroulement d'une activité pédagogique. Le premier jugement porte sur la marge de manœuvre qu'une activité proposée laisse à l'étudiant. Comme le révèle cet énoncé ci-après :

> « D'habitude, face à une activité assignée, l'enseignant me présente clairement l'objectif d'apprentissage, les étapes que j'aurai à franchir, les critères sur lesquels je serai évalué, et un délai suffisant pour l'accomplir. Il est à noter que l'enseignant m'encourage à faire de l'initiative : je ne dois pas suivre chronologiquement ses étapes ; je pourrais sauter d'une étape à l'autre, ou changer l'ordre des étapes suggérées pour produire un nouvel ordre qui puisse assurer la cohérence et la cohésion de mon devoir. Autrement dit, l'activité m'offre une certaine liberté dans la démarche de travail, et partant je le contrôle bien » (E1).

Un étudiant émet une explication similaire :

> « Lorsque l'enseignant me propose de faire l'exposé sur tel ou tel thème, il me présente seulement des consignes, des textes à consulter, et les critères d'évaluation. Et puis, il me laisse toute liberté à l'initiative. C'est-à-dire qu'il me permet la responsabilité de choisir moi-même la démarche et de décider la façon de présenter le travail final, pourvu que mon fruit soit intéressant et de bonne qualité. Grâce à cela, j'ai la capacité à contrôler sur ce que je fais, et j'agis à mon gré » (E3).

Valorisant la marge de manœuvre que l'enseignant lui offre dans une activité pédagogique, un étudiant formule sa remarque suivante :

> « Dans une activité proposée, je trouve qu'il y a des choses relevant de la responsabilité de l'enseignant, et des choses autorisées à moi-même, et que j'ai toute liberté dans ces limites. Au cours de la réalisation de la tâche, je pourrais discuter et négocier avec lui des solutions pour une certaine difficulté rencontrée. En général, je n'ai pas l'impression que tout est imposé par l'enseignant ; j'ai de l'autonomie dans ma démarche » (E8).

Ensuite, la liberté de choix dans les activités en classe peut provoquer chez certains étudiants une perception de contrôlabilité élevée. Les propos suivants montrent respectivement le choix des partenaires, le choix des sujets/thèmes préférés, et la négociation du temps alloué :

> « Lors des activités collectives telles que les exposés, les discussions, les projets, etc. l'enseignant nous offre la possibilité de choisir les camarades de groupe. A mon avis, cette autodétermination est significative, car elle me permet de trouver ceux qui ont des intérêts et un emploi du temps convenables aux miens » (E4).

> « Les enseignants m'allouent une liste des sujets, parmi lesquels je peux choisir celui qui m'intéresse le plus. En général, les sujets assignés correspondent à mon système de valeur et à mes centres d'intérêt. Particulièrement, en cas de tirage au sort, certains enseignants me donnent la chance de changer mon sujet choisi si je me juge incapable de l'accomplir » (E12).

> « Pas mal d'enseignants me donnent souvent un thème général à partir duquel ils m'accordent la responsabilité d'avancer le projet de mon choix. Une telle activité est à la fois facile et difficile, toutefois, en étudiant attentivement les consignes et suggestions, j'arrive à effectuer l'activité sans souci. Bref, j'ai le sentiment d'avoir de l'autonomie dans mon apprentissage » (E11).

> « Au cas où j'ai beaucoup de devoirs à accomplir en même temps, je pourrais négocier avec les enseignants un délai du dépôt justifiable. Très souvent, ils sont disposés à accepter ma proposition. Grâce à cela, j'organise bien mon travail dans le temps, allant de la formation du groupe à la documentation, à la synthèse et à la rédaction » (E16).

La liberté de documentation est aussi un facteur motivant qui favorise la perception de contrôlabilité. Un étudiant explicite :

> « Lorsque l'enseignant me propose de réaliser un projet, il me suggère une liste des textes et livres à consulter. Je ne dois pas tout lire mais ça m'intéresse. En gros, je trouve que ces documents sont utiles et intéressants pour moi dans ma

spécialité. De plus, l'enseignant m'encourage également à utiliser d'autres ressources concernées afin d'enrichir mon devoir » (E9).

La compréhensibilité des options offertes par l'enseignant constitue également un facteur qui favorise la motivation dans une activité. Un étudiant déclare :

« A mon avis, les options que l'enseignant m'offre lors d'une activité correspondent à ma capacité et mes centres d'intérêt, car d'une part je ne dois pas mettre trop d'efforts, et d'autre part je peux trouver parmi les thèmes et les ressources documentaires proposés ce qui me plaît » (E7).

Enfin, le soutien de l'enseignant dans l'exécution d'une tâche peut agir positivement sur la perception de contrôlabilité de l'étudiant :

« Au cours de la réalisation d'une activité, au lieu de me la laisser faire tout seul, certains enseignants me suivent dans mon déroulement pour saisir mon avancée. De ce fait, ils me présentent davantage de textes de référence, répondent à mes questions, m'offrent des conseils et encouragements. Avec de tels soutiens, je ressens une grande maîtrise sur ce que je fais » (E5).

« Face à une difficulté et dans le besoin d'aide, je prends l'initiative d'aller voir mes enseignants. Je trouve que plusieurs d'entre eux sont disposés à discuter avec moi, et à me donner des conseils et suggestions utiles à l'activité proposée » (E14).

Grosso modo, seize étudiants motivés ont affirmé avoir une perception de contrôlabilité élevée. Cependant, dans cette question, neuf personnes (56,25%) ajoutent qu'ils perçoivent dans une certaine mesure la pression d'une contrainte, d'une injonction, ou d'un contrôle extérieur en termes d'idéologie marxiste-léniniste. En effet, d'après leur opinion, la liberté académique à l'université reste encore un « tabou » dans l'enseignement-apprentissage ; elle est régie par la législation vietnamienne, et les idées qui vont à l'encontre de l'orthodoxie ne sont pas encouragées, voire interdites. Sur ce point, trois remarques suivantes peuvent apporter des éclaircissements :

« D'après mon observation, dans les activités formantes, les enseignants utilisent avec prudence les ressources documentaires, surtout quant à les présenter aux étudiants. Concrètement, ils utilisent seulement les textes édictés par un organisme officiel ou par une maison d'édition nationale, et laissent tomber les documents non officiels qui contredisent le Parti communiste et l'Etat afin de ne pas influencer négativement la conscience des étudiants. De mon côté, en tant qu'étudiant, je n'ai pas l'autorisation d'utiliser les documents non officiels, oraux et écrits, dans l'apprentissage » (E13).

« Face à une activité proposée, l'enseignant m'oriente vers les références officielles. Notamment, lorsque je veux faire une recherche d'informations dans Internet, je dois utiliser les sites officiels. Selon les explications de l'enseignant, aujourd'hui, les textes et clips vidéo qui contiennent les idées hétérodoxes sont partout en ligne. Si on les utilise consciemment ou inconsciemment, on risquerait d'avoir de mauvaises conséquences inopinées » (E7).

« Il était une fois en troisième année, l'enseignant m'a donné des critiques sérieuses sur mon travail dirigé, car dans la partie "références bibliographiques", j'ai cité inconsciemment certains articles issus d'un site non officiel qualifié de "réactionnaire", d'anti-Gouvernemental. En fait, ce qui m'intéressait alors, c'était la qualité des textes consultés plutôt que leur origine. Depuis, je suis plus prudent dans l'utilisation des documents de référence » (E2).

S'agissant des contraintes de contenu d'enseignement, nous notons deux énoncés ci-dessous :

« Lors des leçons relatives aux réalisations de la révolution et du Parti communiste, on ne nous présente en détail que les succès, et laisse tomber les échecs. Quand je pose des questions sur ceux-ci, les informations obtenues sont trop générales. A ma connaissance, les enseignants hésitent à creuser un tel point "sensible" de peur surtout d'exposer l'image ténébreuse du Parti aux yeux de jeunes générations » (E14).

« Quand je travaille sur les œuvres littéraires à travers les périodes historiques, je trouve que les enseignants suivent strictement l'orthodoxie marxiste-léniniste. Or, j'ai besoin d'un regard multidimentionnel. Des fois, j'ai avancé une idée hétérodoxe pour que toute la classe discute ensemble, toutefois, cette idée n'a pas été encouragée, voire interdite. En général, on peut s'exprimer librement sur ce que l'on pense, à condition que son opinion ne va pas à l'encontre des optiques et politiques du Parti et de l'Etat » (E8).

Ensuite, concernant les contraintes de choix des thèmes du travail assigné, un étudiant émet son observation comme suit :

« Lorsque l'enseignant me dit de rédiger un travail dirigé ou de faire l'exposé sur le thème de mon choix, il souligne que je pourrais choisir n'importe quel thème souhaité, sauf les thèmes relatifs aux problèmes socio-politiques du pays. Tels sont des domaines "sensibles" sur lesquels tout citoyen n'a pas l'autorisation d'exprimer ses éventuelles opinions hétérodoxes » (E10).

Dans ce sens, un autre étudiant avance une remarque suivante :

« Au Vietnam, les thèmes sur la politique, le Parti communiste et l'Etat sont considérés comme étant "sensibles", ne sont pas encouragés, voire interdits dans les écoles, même à l'université. Or, ils m'intéressent beaucoup. Lorsque je pose à mes enseignants une question sur une idée hétérodoxe, j'obtiens trois possibilités suivantes : soit ils ne me répondent pas soit ils me donnent une réponse générale soit ils me conseillent de ne pas leur poser une telle question » (E6).

Enfin, la pression d'une injonction et d'un contrôle extérieur se constate dans la recherche scientifique, un étudiant soutient :

« A ma connaissance, j'ai la liberté de mener des projets de recherche et d'écrire des articles sur les thèmes qui m'intéressent, de sorte que mes productions ne contredisent pas l'orthodoxie, et ne critiquent pas les autorités compétentes de tous les échelons. A mon avis, la liberté académique au Vietnam est une liberté limitée et contrôlée par la législation nationale, c'est pourquoi perpétuent encore des "zones interdites" que personne ne peut toucher. Même si les thèmes sensibles m'intéressent beaucoup, je n'ose pas m'y impliquer » (E3).

Le propos ci-dessous contribue à expliciter les « zones interdites » :

« Les sujets "chauds" d'aujourd'hui tels que la pollution de l'eau causée par les agglomérations industrielles, conflit territorial en mer de l'Est (conventionnellement appelée "mer de Chine"), la corruption commise par les hauts dirigeants, le détournement de fonds publics, etc., me semble-t-il, ne sont pas encouragés, voire interdits dans le milieu universitaire, ce afin d'éviter de dérouter l'opinion estudiantine, et de faire perdre le charisme du Parti » (E15).

Dans ce sens, un étudiant raconte son histoire en ces lignes :

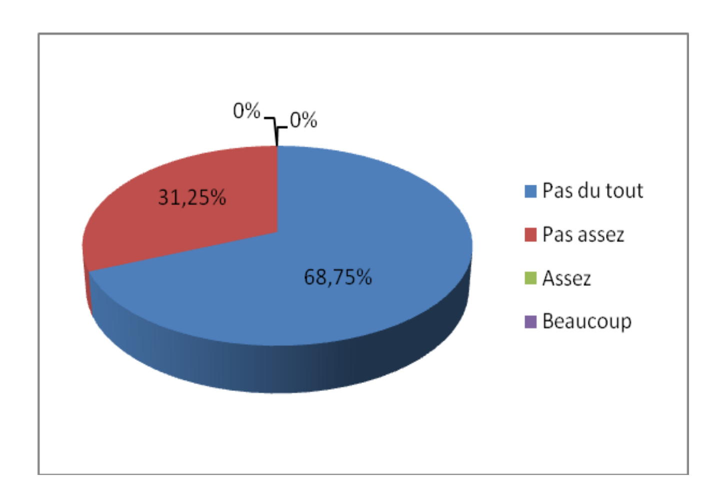
« Au début de cette année [4e année], j'ai présenté, dans le cadre d'un travail de fin d'études de Licence, un projet de recherche à mon directeur, et ce projet a été franchement refusé pour des raisons sensibles concernant la politique. L'enseignant m'a proposé deux solutions à examiner : soit modifier l'orientation de recherche soit chercher un autre projet. Finalement, j'ai choisi la première solution. De ce fait, je réalise que les S.H.S au Vietnam ont pour tâche d'embellir les lignes directives et les politiques du Parti communiste et de l'Etat » (E11).

5.2.3.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Dans l'ensemble, les enquêtés ont donné chacun une réponse négative à la question 4. Le tableau ci-dessous visualise les résultats obtenus des entretiens :

4. ***Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement des activités d'apprentissage ?***		
Degré de perception	**Nombre**	**%**
Pas du tout	11	68,75
Pas assez	5	31,25
Assez	0	0
Beaucoup	0	0
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de perception de contrôlabilité selon les étudiants jugés démotivés

S'agissant de la perception de contrôlabilité, les enquêtés ont des avis suivants :

- 11 enquêtés (68,75%) l'estiment nulle (*pas du tout*) ;
- 5 enquêtés (31,25%) la jugent insuffisante (*pas assez*) ;
- personne ne la croit suffisante (*assez*) ni forte (*beaucoup*).

En somme, ces résultats montrent que les étudiants jugés démotivés ont une perception de contrôlabilité faible. Le jugement évoqué tout d'abord porte sur le fait que tous les aspects d'une activité pédagogique sont décidés et contrôlés par l'enseignant. Un étudiant formule sa remarque sur la manière d'enseigner de ses enseignants dans le paragraphe suivant :

> « Plusieurs enseignants exercent de préférence son enseignement à la manière des parents à tout faire à l'égard de leurs enfants. Ainsi, pendant une séance de cours, ils nous proposent une activité à faire sur place en nous distribuant des textes à lire. Peu après, au lieu de nous faire corriger cet exercice, ils le corrigent eux-mêmes, et écrivent soigneusement leurs réponses au tableau, même si nous pouvons prendre des notes. Particulièrement, tant de fois ils nous posent des

questions sur tel ou tel problème, et puis ils donnent eux-mêmes leurs réponses rapidement. A partir de la première année jusqu'à maintenant, pas mal d'enseignants suivent cette démarche. A mon avis, j'ai l'impression que tout est décidé d'avance, et qu'il ne me reste plus qu'à suivre le scénario. Quel dommage ! » (E23).

Dans ce sens, nous notons un énoncé similaire d'un autre étudiant :

« Bon nombre d'enseignants de ma spécialité exercent leur enseignement comme au secondaire. C'est-à-dire qu'ils exposent magistralement la leçon, ou utilisent la "méthode" de lecture-copie ou de projection-copie. En classe, lorsqu'ils me proposent une activité pédagogique à accomplir, ils la corrigent eux-mêmes, sans me la laisser faire, pendant un court laps de temps, et je copie la correction sur mon cahier, moi. Peut-être qu'ils veulent économiser le temps pour passer à la nouvelle leçon. Dans ce déroulement, je n'ai aucune part de responsabilité. A la longue, je suis tombé dans une posture passive : je vis en parasite sur les enseignants, et, je ne me repose que sur eux-mêmes » (E19).

De plus, le propos suivant révèle des entraves à la liberté d'agir des étudiants :

« Face à un exposé collectif assigné, l'enseignant nous présente clairement l'objectif d'apprentissage, un plan détaillé pour notre travail, les étapes que nous aurons à franchir, le nom des camardes avec qui nous aurons à travailler, la durée du travail d'équipe, la liste des ressources documentaires à consulter, la façon dont nous devrons présenter notre exposé à l'ensemble de la classe, le temps alloué à cette présentation, les critères sur lesquels nous serons évalués, etc. Personnellement, une telle activité me provoque une perception de contrôlabilité faible, car elle ne me laisse pas la marge de manœuvre que je désire » (E17).

Face à l'imposition de ses enseignants lors d'une activité formante, un étudiant exprime son mécontentement en ces termes :

« Puisque dans l'enseignement secondaire, j'ai toujours dû obéir à l'injonction de l'enseignant, j'espère des nouveautés dans l'enseignement supérieur. Autrement dit, je souhaite avoir de la maîtrise sur ce que je fais. Par exemple : je peux choisir mes partenaires pour un travail d'équipe ou décider de la façon de présenter le travail final. Or, beaucoup d'enseignants m'imposent tout. Par conséquent, j'éprouve que je n'ai pas voix au chapitre sur la façon dont se déroule une activité » (E31).

Toutefois, si l'imposition et l'injonction de l'enseignant rendent la perception de contrôlabilité des étudiants faible, la liberté d'action qu'on lui accorde n'a pas toujours l'effet positif souhaité. Un étudiant déclare :

« Tant de fois, lorsque l’enseignant me propose de faire l’exposé sur tel ou tel domaine, il me donne seulement le nom du thème et m’accorde un délai d’accomplissement. C’est tout ! Il ne me présente clairement ni les consignes ni les documents à consulter ni les critères d’évaluation. D’après ce qu’il dit, il veut m’offrir toute liberté dans mon déroulement. Or, une telle liberté me trouble beaucoup, car je ne sais pas où commencer et comment m’y prendre pour accomplir la tâche. C’est dur ! » (E20).

Un étudiant raconte son histoire comme suit :

« Après avoir fini une leçon ou un chapitre, l’enseignant me donne quelques exercices à faire à la maison. Il me les laisse faire tranquillement, sans rien expliquer, et les séances suivantes, il va les faire corriger devant la classe. Comme je ne suis pas bon étudiant, une telle activité est difficile pour moi. C’est pourquoi, je perçois que mon contrôle sur le déroulement de l’activité est faible. A mon avis, l’enseignant aurait dû me donner une explication suffisamment claire pour que je puisse bien comprendre ce que je dois faire. En effet, en tant qu’étudiant, j’ai besoin du soutien de l’enseignant pour naviguer à ma guise » (E28).

Un étudiant s’exprime en d’autres mots :

« Bien des enseignants me proposent de réaliser un projet, et puis me le laissent faire tout seul, sans aucune aide ni guide. Ils me disent toujours qu’ils m’offrent toute liberté pour développer de l’initiative. Dans la réalité, pendant l’exécution de l’activité, toute sorte de difficultés peut m’arriver. Lorsque je n’ai pas de soutien de l’enseignant, tel que discussion, conseil, suggestion, je n’ai pas le sentiment de maîtriser la situation. C’est pourquoi, je souhaite une certaine autonomie sur ce que je fais dans mon projet plutôt qu’une entière liberté d’action » (E32).

D’un autre côté, la perception de contrôlabilité est faible, car l’enseignant offre à ses étudiants des propositions inconvenables, c’est-à-dire des options qui ne conviennent pas à leurs centres d’intérêt. Les énoncés suivants prouvent ceci :

« Quand l’enseignant me propose de faire un projet, il me donne une liste des sujets à choisir. Très souvent, ceux-ci ne présentent aucun intérêt pour moi, et certains d’entre eux sont assez difficiles. C’est pourquoi, le choix de sujet a peu d’effet sur ma perception de contrôlabilité » (E24).

« Bien que l’enseignant m’offre la possibilité de faire des choix, les activités proposées sont en général difficiles, tellement que je dois mettre beaucoup d’effort pour les accomplir. C’est pourquoi, mon degré de contrôle sur le déroulement des activités est peu élevé » (E21).

« Dans ma spécialité [littérature], les enseignants préfèrent que les étudiants fassent la lecture, et par la suite, ils expriment leur opinion sur telle ou telle œuvre littéraire. Il est à noter que les textes proposés sont souvent nombreux, épais, et difficiles à lire. Bien que les enseignants me laissent lire certains documents de mon choix, ils sont inintéressants et inutiles pour moi. Par conséquent, je ne m'y investis pas forcément sur le plan cognitif » (E25).

La liberté académique limitée et contrôlée par la législation vietnamienne contribue à enlever l'intérêt aux yeux des étudiants. Examinons les jugements ci-dessous :

« Dans les études, je m'intéresse beaucoup aux problèmes socio-politiques du pays, et je souhaite avoir des séminaires concernés pour que je puisse exprimer mon opinion personnelle. Actuellement, plusieurs thèmes "chauds" ont été mentionnés dans les médias de masse. Or, ils deviennent des tabous dans le monde universitaire, c'est-à-dire que les enseignants les écartent de leurs leçons. C'est pour ça que les activités proposées sont peu intéressantes pour moi, et partant favorisent peu ma perception de contrôlabilité. Selon les explications des enseignants, les problèmes "sensibles" relatifs au Parti communiste, à l'Etat, à la corruption, etc. ne sont pas encouragés, voire interdits dans toutes les écoles, l'objectif étant d'éviter de produire les idées hétérodoxes qui déroutent probablement l'opinion estudiantine sur le régime » (E29).

Pareillement, un étudiant se plaint des options proposées par l'enseignant comme suit :

« Pour parler franchement, bien que je sois étudiant en S.H.S, dans les activités d'apprentissage, je n'ai pas l'autorisation de discuter ni d'exprimer mes éventuelles opinions hétérodoxes sur les problèmes socio-politiques du pays. C'est injustifiable ! J'ai demandé aux enseignants à maintes reprises pourquoi on ne travaillait pas sur les sujets d'actualité, tels que la corruption, les pots-de-vin, le détournement du fond public, etc., auxquels toute la société d'aujourd'hui doit faire face. La réponse reste la même : "on n'a pas le droit !" Quelle tristesse ! Par conséquent, je ne m'implique pas de tout mon cœur aux activités assignées » (E30).

Et voici le dernier avis d'un étudiant en Droit :

« Pendant trois années universitaires, je réalise que les activités pédagogiques sont encadrées des thèmes médiocres qui consistent à transmettre les connaissances académiques. Or, depuis peu, il apparaît dans la société des problèmes assez inquiétants. La montée des risques sociaux liés à des hauts fonctionnaires, tels que la fraude commerciale, la corruption, l'accroissement des groupes d'intérêt communistes, etc., montre la dégradation croissante des valeurs morales réduisant

la confiance des citoyens à l'égard des forces de l'ordre et de la magistrature. Que Les enseignants intègrent les thèmes en questions dans les activités formantes pour les éclairer m'intéresse beaucoup. Mais non, ils ne l'osent pas, car ils ont peur de faire perdre le charisme des autorités de tous les échelons, et en dernière analyse, de recevoir de mauvaises conséquences inattendues. En un mot, les activités proposées ne concordent pas avec mes centres d'intérêt » (E26).

5.2.3.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la perception de contrôlabilité :

Groupe d'étudiants jugés motivés	Groupe d'étudiants jugés démotivés
100% jugent que leur contrôle est élevé.	100% disent le contraire.
Jugements donnés : - Existence d'une marge de manœuvre/autonomie dans les activités ; - Possibilité de faire des choix ; - Pertinence des options ; - Soutien de l'enseignant à l'autonomie. **Information complémentaire :** 56,25% ajoutent qu'ils perçoivent la pression des contraintes, injonctions, ou du contrôle extérieur en termes d'idéologie marxiste-léniniste. Cette pression est due au manque de liberté académique dans le monde universitaire.	**Jugements donnés :** - Imposition de l'enseignant ; - Liberté d'action qui peut troubler les études ; - Options offertes en discordance avec le système de valeurs et centres d'intérêt de l'étudiant ; - Manque de liberté académique dans le monde universitaire.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés souhaitent avoir une certaine autonomie ou liberté dans leurs études. Ils perçoivent que les enseignants leur laissent la marge de manœuvre dans la plupart des activités pédagogiques. Concrètement, sur la base des consignes opératoires de l'enseignant, ils ont la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité : partenaires, thème/sujet, ressources documentaires, étapes à franchir, façon de présenter le travail final, etc. Le besoin d'autonomie étant comblé, ils ont une perception de

contrôlabilité élevée, et ils sont donc animés d'une motivation intrinsèque dans l'accomplissement d'une activité qui leur est demandée.

Ils trouvent la pertinence des options offertes par les enseignants lors d'une activité. Dans la plupart des cas, les étudiants motivés sont ceux qui ont pu poursuivre la spécialité préférée, et qui sont dotés d'un bon niveau intellectuel. En effet, ils reconnaissent facilement les valeurs des activités formantes et le rapport entre celles-ci et leurs centres d'intérêt, et partant ils s'engagent volontiers dans leur apprentissage sur le plan cognitif.

Ils approuvent l'ouverture d'esprit des enseignants et leur soutien à l'autonomie dans l'enseignement-apprentissage. Ils préfèrent que les enseignants discutent avec eux sur les difficultés rencontrées, et leur donnent des conseils, des aides et des encouragements. Ce comportement encourage les étudiants à mettre des efforts, surmonter les défis, et renforce l'interaction entre étudiants et enseignants.

Quoique ce groupe d'étudiants soient contents de l'enseignement dispensé, la plupart d'entre eux (56,25%) ne sont pas satisfaits de l'état actuel de la liberté académique – un « bémol » qui risque de réduire leur motivation. Ainsi, ils s'intéressent à la liberté académique, et ils réalisent que celle-ci reste encore un « tabou » dans les activités formantes à l'université. Au Vietnam, la liberté académique est conçue à l'aune de l'idéologie marxiste-léniniste, et contrôlée par la législation nationale. Cela signifie qu'elle est politisée par le Gouvernement. Dans les écoles, les étudiants sont orientés vers l'orthodoxie, et n'ont pas l'autorisation d'exprimer leurs éventuelles opinions hétérodoxes sur les problèmes socio-politiques du pays ni d'utiliser les ressources documentaires non officielles, surtout celles jugés « réactionnaires », ni de mener de recherche, dont les résultats contredisent les lignes directrices et les politiques du Parti communiste, de l'Etat et de hauts fonctionnaires. Il existe donc dans les études et aussi dans la recherche scientifique des « zones interdites » que personne ne peut toucher. Puisque la liberté académique est soumise à la loi, l'esprit critique chez les étudiants est loin d'être encouragé dans les activités de formation.

Bien que la liberté académique laisse encore à désirer, les étudiants motivés ne se découragent pas ; ils se retiennent quand même pour accomplir leurs études : c'est une adaptation malheureuse et une résignation de convenance.

- **Du côté des étudiants démotivés**

La plupart des étudiants démotivés suivent avec difficulté la formation dispensée, c'est pourquoi, ils reconnaissent difficilement la pertinence des options offertes par l'enseignant dans une activité. Pour preuve, ils estiment que la plupart des options accordées sont difficiles à réaliser, car elles dépassent leur capacité, et qu'elles n'ont pas de rapport avec leur système de valeur et leurs intérêts.

Dans l'ensemble, les étudiants démotivés trouvent que la liberté accordée nuit à leur perception de contrôlabilité. En effet, ils ne savent pas où commencer et comment procéder si l'enseignant leur laisse faire librement une activité, sans aucun guide. Ils désirent que l'enseignant mette en place un encadrement et des balises pour concrétiser les tâches, ce qui les rassure ; ils souhaitent recevoir plus d'aide de la part de l'enseignant plutôt qu'une entière liberté d'action. Autrement dit, les techniques de classe des enseignants semblent peu fructueuses pour eux. Pendant les douze années scolaires, ils ont toujours dû obéir à l'enseignement passif, c'est pourquoi, à l'université, plus l'enseignant leur donne de liberté plus ils se sentent noyés.

A côté d'une grande partie d'étudiants démotivés qui sont dotés d'un faible niveau intellectuel, ou qui s'adaptent difficilement aux modalités de l'enseignement supérieur, il existe encore un groupe d'étudiants qui sont déçus de l'imposition magistrale et du manque de liberté académique.

En premier lieu, ils perçoivent que plusieurs enseignants mènent les activités à la manière des parents à tout faire : les étapes de l'activité, telles que bâtir un projet, choisir le nom des partenaires, établir une liste des ressources documentaires, présenter le travail final, etc., sont décidées et contrôlées par l'enseignant. Ces jeunes, quant à eux, expriment leur mécontentement sur cette imposition, car ils n'ont pas de marge de choix, et ils ne sont qu'exécuteurs d'une démarche préconçue.

En deuxième lieu, ils s'intéressent à la liberté académique. Les problèmes socio-politiques du pays, les thèmes d'actualité mentionnés dans les médias de masse, et les risques sociaux liés à de hauts fonctionnaires constituent des domaines « chauds » qui éveillent beaucoup leur curiosité. Ils souhaitent que ces domaines doivent être intégrés dans les leçons pour développer l'esprit critique chez les étudiants dans le milieu universitaire. Puisque la liberté académique au Vietnam est limitée et contrôlée par la législation nationale, ces thèmes ne sont pas encouragés, voire interdits. C'est pourquoi, les options offertes par l'enseignant ne répondent pas assez à leurs centres d'intérêt, et n'ont donc pas d'effet positif sur leur perception de contrôlabilité.

5.2.3.4. Conclusion

Les étudiants motivés ont affirmé avoir de la bonne maîtrise sur le déroulement d'une activité pédagogique. Cette perception est due à un bon niveau intellectuel et à la possibilité de poursuivre la spécialité préférée. Malgré le manque de liberté académique, ils sont contents de la formation dispensée grâce à leur adaptation malheureuse et à leur résignation de convenance.

Les étudiants démotivés disent le contraire : ils ont une mauvaise perception de contrôlabilité, et suivent avec difficulté leurs études. Cet état des choses est dû à un niveau intellectuel médiocre et à une faible adaptation. Certains d'entre eux sont mécontents de l'enseignement dispensé à cause de l'imposition magistrale et du manque de liberté académique.

5.2.4. Les buts poursuivis par les étudiants dans leurs études

Selon la littérature scientifique, les buts qu'un étudiant poursuit en fréquentant l'école sont à la base de l'engagement cognitif et de la persévérance dans ses études, ou du non-engagement. Les deux questions suivantes visent à identifier notre public en ce qui concerne les buts qu'il précise pour les études :

Question 5 : *Dans quel(s) but(s) faites-vous des études universitaires ? (vous pouvez citer plus d'un but)*

Question 6 : *Est-ce que vous anticipez votre avenir professionnel ?*

- Avez-vous des buts intermédiaires pour atteindre votre but professionnel ? Lesquels ?

5.2.4.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

A partir des réponses recueillies, nous les avons regroupées en cinq catégories suivantes : l'amour des connaissances, la valorisation de soi-même, la construction de l'image positive de soi, la préparation à l'avenir socio-professionnel, et l'intégration communautaire. Les paragraphes ci-dessous consistent à éclaircir ces buts.

Amour des connaissances : les avis des enquêtés dans cette catégorie montre que c'est pour l'amour des connaissances et des compétences qu'ils font leurs études.

« Je fais des études universitaires dans le but d'approfondir mes connaissances » (E1).

« J'étudie parce que je voudrais me perfectionner pour être capable de mener à bien mon futur travail » (E3).

« Comprendre la matière est pour moi plus important que les points que j'obtiens » (E4).

« J'aimerais cumuler de l'expérience vécue d'un nouveau milieu éducatif afin d'améliorer mes connaissances, et d'être entraîné aux compétences requises aux besoins du marché du travail » (E5).

« Un de mes premiers objectifs à l'université est d'apprendre des choses intéressantes » (E7).

« Je travaille parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à acquérir de nouvelles compétences » (E8).

« Je voudrais vivre ma passion dans le domaine préféré. J'aime bien cette spécialité depuis mon enfance » (E11).

« Je fais mes études parce que j'aime comprendre la façon dont les choses fonctionnent » (E12).

« Pour moi, un enseignement réussi est un enseignement qui me donne envie d'en découvrir plus » (E13).

« J'apprends à découvrir mes capacités. A mon avis, l'enseignement secondaire n'a pas pu m'aider à comprendre mon vrai moi, mes valeurs, mes intérêts. Par contre, l'enseignement universitaire me permettrait de savoir si je suis doué dans la formation poursuivie, ou bien dans une autre » (E15).

« J'apprends avant tout à faire le travail en individuel, et après à me former et à me développer professionnellement » (E16).

Valorisation de soi-même : les six propos suivants révèlent que la compétition joue un rôle important dans l'engagement cognitif de l'étudiant :

« Il est important pour moi, dans mes études, de ne pas paraître moins compétent que les autres camarades » (E2).

« Je cherche fréquemment la compétition dans les activités pédagogiques, car je trouve cela stimulant » (E6).

« Je tente de mettre beaucoup d'efforts dans les apprentissages pour me classer dans le top des meilleurs étudiants de la classe, surtout pour obtenir une bourse d'études semestrielle, octroyée seulement à 10% de l'effectif de la classe » (E9).

« Dans mes études, je n'ai l'impression d'avoir vraiment réussi que quand je suis parmi les premiers à avoir compris la leçon » (E11).

« Un des premiers objectifs de mes études est de montrer ma compétence aux autres étudiants » (E14).

« C'est important pour moi d'avoir de meilleurs résultats que les autres étudiants » (E15).

Construction de l'image positive de soi : les jugements suivants révèlent le souhait de donner une image positive de soi-même.

> « Je travaille parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir des études universitaires » (E1).
>
> « Une raison importante pour laquelle je fais mes études est que je voudrais prouver à mes parents que je suis capable de réussir à ma spécialité préférée lors du concours d'entrée à l'université » (E4).
>
> « Je fais mes études pour que mes parents soient fiers de moi devant mes proches et mes voisins » (E7).
>
> « Je poursuis mes études pour que mes parents soient fiers de moi devant leurs collègues et leurs amis » (E11).
>
> « Je fais mon travail parce que c'est ce que ma famille et mes proches attendent de moi » (E12).
>
> « Je fais mes études parce que je voudrais devenir un bon enseignant comme mon ancien professeur au lycée » (E15).

Préparation à l'avenir socio-professionnel : les propos suivants se rapportent à la préparation d'un bel avenir socio-professionnel.

> « Dans mes études, je travaille parce que j'ai besoin d'un diplôme universitaire pour trouver un emploi bien payé » (E3).
>
> « Je souhaite avoir un beau diplôme universitaire pour trouver facilement un emploi stable dans un organisme public » (E5).
>
> « Le but de mes études est de m'offrir moi-même des chances dans la recherche d'un emploi » (E6).
>
> « Je fais les études parce que je veux gagner bien dans l'avenir pour alléger le fardeau financier familial » (E9).
>
> « Je fais mes études dans l'espoir de me préparer un brillant avenir, de recevoir des offres de promotion, et donc de changer mon destin » (E10).
>
> « Je voudrais obtenir un bon diplôme pour trouver un emploi moins pénible que celui manuel de mes parents, tout comme employé de bureau. Selon mon observation, dans le contexte actuel de crise, si on n'est pas titulaire d'un diplôme universitaire soit on risque d'être au chômage soit on n'assume que le travail manuel, tout comme ouvriers dans les agglomérations industrielles » (E14).

Particulièrement, les avis évoqués ci-dessous montrent clairement l'anticipation que les enquêtés font de leur avenir professionnel, consistant en le domaine envisagé et le présent plan d'action :

> « J'ai intention de travailler dans le tourisme. Peut-être que je vais devenir guide touristique, assistant marketing ou manager touristique. Pendant les études universitaires, j'essaie de beaucoup lire, surtout les livres et magazines spécialisés, je cherche à comprendre les cultures de différentes régions du pays afin d'enrichir mes connaissances, je suis des cours d'anglais pour être capable de servir les clients anglophones, etc. » (E1).

> « J'aime bien m'impliquer dans le journalisme et dans la communication, et je voudrais devenir journaliste-reporter. Puisque ce domaine exige de l'étudiant plusieurs compétences requises, dont l'observation, la communication, l'écriture, je consacre le temps pour améliorer les miennes. De plus, je prends en compte les compétences quotidiennes et des "savoir être" pour le futur emploi » (E2).

> « J'ai une grande passion pour le métier d'enseignant. Après avoir fini mes études universitaires, je vais trouver un poste dans un lycée quelconque. Pour ce faire, je me concentre sur ma spécialité en cours pour me perfectionner au niveau professionnel et pédagogique. En outre, je cherche à lire les textes sur la psychologie scolaire pour bien comprendre les modes de pensée et de comportement des élèves de chaque âge » (E5).

> « J'aimerais devenir présentateur-rédacteur d'une chaîne télévisée. Ce métier est assez difficile, car il demande avant tout de la créativité, de la vivacité et de la marge de manœuvre dans n'importe quelle activité. Le travail d'un présentateur-rédacteur doit franchir plusieurs étapes : lancer une idée, trouver les ressources documentaires, recueillir les données, rédiger le scénario et le lire à la télévision, etc. Pour mener à bien ce métier, dès maintenant, je mets des efforts dans mes études, notamment je m'exerce assidûment à l'art oratoire et à l'art d'écrire » (E8).

> « Je fais des études en droit, et je voudrais devenir avocat. L'enseignement dispensé étant insuffisant, je dois bien faire le travail en individuel. En même temps, je cherche à comprendre les conditions nécessaires de cet emploi afin d'y répondre. D'un autre côté, je suis des cours d'anglais, car de nos jours, bon nombre d'associations étrangères viennent au Vietnam pour leurs affaires. Si je maîtrise cette langue, je pourrais mener à bien mon travail en tant que conseiller juridique anglo-vietnamien » (E11).

> « Je voudrais travailler plus tard dans la police ou l'armée. Pour y entrer, je dois avoir entre autres les bons résultats des études et une bonne santé. C'est pourquoi,

un de mes présents objectifs est de bien accomplir les tâches d'apprentissage assignées et de faire du sport régulièrement » (E13).

Intégration communautaire : les énoncés suivants abordent le besoin d'intégration à un groupe préféré et à la société.

« C'est important pour moi d'entrer en relation avec d'autres étudiants talentueux, surtout ceux qui sont issus de différentes unités de formation, ce afin d'enrichir mes connaissances et de me perfectionner » (E2).

« Je fais des études pour m'intégrer dans la société, c'est-à-dire pour vivre ensemble avec la communauté, sans être laissé derrière » (E7).

« J'aimerais être respecté et reconnu dans la classe des intellectuels, et dans le milieu professionnel » (E9).

5.2.4.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

S'agissant des buts poursuivis dans les études, les réponses des enquêtés sont regroupées en huit catégories que sont la recherche de réussite minimale, la réduction de l'image négative de soi, l'obtention des avantages immédiats, le respect des opinions parentales, la soumission à l'instinct grégaire (Effet des moutons de Panurge), l'absence de but précis (manque de prévoyance), l'obtention du diplôme, et la préparation à l'avenir socio-professionnel. Examinons les avis qui suivent :

Recherche de réussite minimale : les propos de cette catégorie reflètent la mentalité des pusillanimes, qui n'osent pas avoir de grandes ambitions dans leurs études.

« Dans mes études, je cherche généralement la facilité plutôt que les difficultés. Autrement dit, je préfère la sécurité aux défis qui s'accompagnent souvent à l'aventure » (E17).

« Je fais juste ce qu'il faut pour réussir ma prochaine session d'examens » (E20).

« J'exécute seulement ce qui est noté » (E25).

« Je me concentre seulement sur ce qui fait l'objet du contrôle et de l'examen » (E26).

Réduction de l'image négative de soi : les avis suivants manifestent la tendance à réduire l'image négative de soi-même aux yeux des autres.

« J'étudie parce que je ne veux pas paraître idiot aux yeux de mes proches et de mes voisins » (E18).

« Je fais mes études parce que je ne veux pas décevoir mes enseignants » (E19).

« Un des objectifs dans mes études est d'éviter de donner l'impression que je suis nul » (E24).

« Je fais mon travail parce que c'est ce que ma famille attend de moi, et que je ne veux pas lui désobéir » (E30).

« Je ne veux pas me montrer différent des autres ; mes amis vont à l'université, moi aussi, j'y vais quand même. Je considère les études comme une question de routine, c'est-à-dire qu'après avoir fini une classe, je vais entrer dans la classe supérieure » (E31).

Obtention des avantages immédiats : les cinq déclarations suivantes montrent que la psychologie d'écolier existe encore même chez l'étudiant : il apprend pour obtenir des notes, ou de l'argent de poche de ses parents.

« Je suis plus motivé par les bons résultats que j'obtiens que par les contenus des enseignements » (E21).

« Je vais à la fac parce que j'ai besoin d'un diplôme pour m'en vanter avec le voisinage, et mes proches, et pour finalement trouver un emploi » (E23).

« Je travaille parce que je ne veux pas échouer aux examens » (E27).

« Si je n'étudie pas, mes parents ne me donneront plus d'argent de poche » (E28).

« Je fais des études pour ajourner le service militaire » (E32).

Respect des opinions parentales :

« Maintenant, je n'anticipe pas mon avenir professionnel. En fait, je poursuis cette spécialité sur la base de l'orientation de mes parents, qui, selon eux, m'offrira beaucoup de chances dans la recherche d'un emploi » (E18).

« Depuis mon enfance jusqu'aujourd'hui, je ne sais qu'obéir à mes parents. Ce sont eux qui orientent mes études. Du primaire au secondaire, ils ont choisi pour moi les écoles et les classes, et l'établissement et la spécialité lors du concours d'entrée à l'université. Quand j'aurai fini mes études universitaires, ils trouveront un emploi pour moi » (E26).

Soumission à l'instinct grégaire (Effet des moutons de Panurge) :

« Autrefois, je choisissais ma spécialité à cause de mes camarades : beaucoup d'entre eux l'ont choisie, et je les ai donc suivis. Toutefois, plus j'étudie plus je suis noyé. C'est pourquoi, je ne sais pas faire quoi dans l'avenir » (E20).

Absence de but précis (manque de prévoyance) :

« Je ne prévois pas ma future profession, car pour l'instant c'est important pour moi d'avoir un diplôme. Je verrai ça après » (E23).

« Actuellement, je n'envisage pas ce que je ferai dans deux ans, et ça ne m'intéresse pas beaucoup. Je pourrais travailler dans n'importe quel domaine, pourvu que je gagne bien ma vie » (E27).

Obtention du diplôme : trois énoncés suivants soulignent que ces étudiants font leurs études pour n'obtenir que le diplôme :

« Je [étudiant de littérature] vais travailler comme employé de bureau dans une société de télécommunication grâce à l'influence de mes proches » (E29).

« Après avoir fini les études universitaires, je vais mettre mon diplôme dans un tiroir, et puis je vais ouvrir un shop en ligne, essentiellement de décoration et d'accessoires de saison. En effet, j'aime bien faire du commerce, et depuis peu, je cherche à comprendre ce domaine. Ça m'intéresse beaucoup » (E30).

« Après être diplômé, je vais vivre ma passion ; je vais devenir chanteur. Mes parents me disent que j'ai l'autorisation de poursuivre le chemin artistique à condition d'avoir achevé la formation supérieure. Maintenant, tous les week-ends, je chante à la cafétéria, au restaurant, et dans certains événements » (E32).

Impossibilité de préparation à l'avenir socio-professionnel :

« Si je pouvais choisir des filières, je choisirais celles qui peuvent me donner plus de chances d'obtenir un emploi par la suite » (E22).

« Je n'envisage pas mon avenir professionnel à cause de la montée du chômage, surtout en S.H.S. J'ai l'intention de poursuivre une deuxième formation pour me donner plus de chances » (E24).

5.2.4.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur les buts poursuivis dans leurs études :

Groupe d'étudiants jugés motivés	Groupe d'étudiants jugés démotivés
- Amour des connaissances ; - Valorisation de soi-même ; - Construction de l'image positive de soi ; - Préparation à l'avenir socio-professionnel ; - Intégration communautaire.	- Recherche de réussite minimale ; - Réduction de l'image négative de soi ; - Obtention des avantages immédiats ; - Respect des opinions parentales ; - Soumission à l'instinct grégaire (Effet des moutons de Panurge) ; - Absence de but précis (manque de prévoyance) ; - Obtention du diplôme ; - Impossibilité de préparation à l'avenir socio-professionnel.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les buts qu'envisagent les étudiants motivés sont clairs, précis et étroitement liés à la mission de la formation universitaire. Dans leurs études, ils cherchent à comprendre, à approfondir les connaissances, et souhaitent être entraînés aux compétences professionnelles. Ils éprouvent du plaisir et de la satisfaction à acquérir de nouvelles compétences. Ils apprécient l'acquisition de connaissances plutôt que les notes qu'ils obtiennent. Ils préfèrent découvrir et expérimenter les choses intéressantes dans les activités formantes, et notamment faire face à des défis rencontrés. Pour eux, l'enseignement universitaire leur permet de découvrir leurs capacités personnelles. Concernant les stratégies d'apprentissage, ils apprennent à travailler en individuel, à se former, et à se perfectionner pour bien s'intégrer dans leur future profession.

Dans les activités pédagogiques, l'ambiance de compétition est le facteur qui les motive beaucoup, et qui peut valoriser leurs compétences. Cette caractéristique se voit souvent chez les étudiants qui ont un bon niveau intellectuel. Quant à eux, le souhait de bien comprendre la leçon, d'obtenir les bonnes performances et aussi des bourses constituent leurs objectifs primordiaux.

Dans les apprentissages, ils tentent d'entrer en relation avec d'autres étudiants, surtout les élites de différentes facultés en vue d'enrichir les connaissances et de se perfectionner. Cette tentative montre qu'ils sont actifs, dynamiques, et responsables de leurs études.

Du côté personnel, ils font des études pour donner une image positive d'eux-mêmes. Ainsi, ils veulent avoir leur propre identité, vivre leur passion pour la spécialité préférée, et prouver à autrui leurs capacités. Ils mettent des efforts dans les tâches assignées pour remporter une grande fierté à leur famille et à leurs proches. Du côté social, ils veulent bien s'intégrer dans la société, être respectés et reconnus dans la couche des intellectuels, et même dans le milieu professionnel.

Enfin, ils étudient pour trouver un emploi stable, bien payé, obtenir des promotions dans leur carrière, notamment s'offrir eux-mêmes des chances dans la recherche d'un emploi. A un certain degré, on voit que parmi les étudiants compétents, certains sont issus des familles défavorisées, car ils vont à l'université dans l'espoir de trouver un emploi moins pénible que celui de leurs parents, de changer leur destin, de sortir de la pauvreté, et de ce fait d'alléger le fardeau financier familial.

Une autre caractéristique importante de ce groupe d'étudiants, c'est qu'ils savent anticiper leur avenir professionnel. Le tourisme, le journalisme et la communication, l'enseignement, la télévision, et le conseil juridique sont des domaines dans lesquels ils espèrent travailler, et qui montrent le rapport entre leur perspective future et leur formation poursuivie. Pour préparer leur avenir socio-professionnel, ils planifient à l'avance des tâches à réaliser, par exemple : faire assidûment le travail en individuel, exercer les compétences quotidiennes et des "savoir être", suivre des cours d'anglais, etc. Ils perçoivent facilement la valeur des activités d'apprentissage proposées, s'y engagent en profondeur, sans reculer devant les difficultés temporaires.

- **Du côté des étudiants démotivés**

Les étudiants démotivés poursuivent des buts de court terme ; ils souhaitent rechercher la réussite minimale possible. Au lieu de s'investir dans les études, ils ont tendance à chercher la facilité, à apprendre seulement ce qui est noté, à se concentrer sur ce qui fait l'objet de l'examen, à préparer juste ce qu'il faut pour réussir leur prochaine session d'examens, et pour finalement obtenir un diplôme universitaire. D'après eux, une performance « sur papier » les stimule mieux que les connaissances acquises, les besoins d'approfondir les connaissances, et de développer les compétences spécialisées leur étant prodigues. Ils ne travaillent pas pour la passion ni pour le plaisir, mais pour éviter de donner une image négative d'eux-mêmes : ils ne veulent paraître idiots aux yeux d'autrui.

Certains font les études à cause de l'imposition parentale. En effet, plusieurs étudiants sont obligés de suivre plus ou moins strictement les orientations professionnelles de leurs parents. Couper l'argent de poche est une des manières d'agir de ces derniers pour se faire obéir leurs enfants. C'est l'autorité parentale qui pousse bon nombre de jeunes à abandonner leur spécialité préférée. Il est à ajouter que hormis les filières en Pédagogie qui sont complètement gratuites, dans d'autres filières, les étudiants doivent payer cher leurs frais de scolarité par rapport aux salaires de leurs parents, et ne peuvent pas solliciter un prêt bancaire comme dans des pays développés. Au Vietnam, les jeunes qui n'osent pas désobéir à leurs parents sont nombreux. C'est le cas des enfants chouchous, et surtout des « poulets aux hormones », que leurs parents servent soigneusement de A à Z. Ces jeunes ne sont par conséquent pas dotés de compétences quotidiennes ni de "savoir-être".

Certains d'autre vont à l'université pour ajourner le service militaire que la plupart n'aiment point. C'est pour cette raison que plusieurs candidats choisissent une formation de faible sélectivité pour pouvoir réussir au concours d'entrée, sans tenir compte de leur préférence ni de leurs capacités réelles.

D'un autre côté, certains étudiants ont choisi leur spécialité à poursuivre sur la base de la tendance dominante de leurs camarades. La raison pourrait être que d'une part ils ne sont pas capables de définir eux-mêmes leurs intérêts, et que d'autre part les activités d'orientation professionnelle au lycée n'ont pas été bien faites.

Parmi les étudiants démotivés, très peu d'entre eux s'intéressent à l'anticipation de l'avenir professionnel. Certains se préparent pour eux-mêmes de façon peu souhaitée : ils cherchent à se procurer d'autres chances, par exemple : poursuivre une deuxième formation possible, sans compter leur capacité ni leurs propres intérêts. D'autres manquent de prévoyance : ils considèrent les études comme une part inévitable de son train de vie, sans avoir une vision à long terme sur la vie socio-professionnelle.

Les étudiants démotivés sont ainsi liés à une des deux situations suivantes :

- soit ils n'anticipent pas leur avenir professionnel : ils travaillent juste pour obtenir un diplôme, et cela leur suffira ;
- soit ils ont tendance à envisager un emploi qui n'aura pas du tout de rapport avec leur spécialité poursuivie.

5.2.4.4. Conclusion

Les étudiants motivés précisent des buts étroitement liés aux activités d'apprentissage. Ils anticipent leur avenir professionnel, et établissent leurs buts intermédiaires pour atteindre leur but final. C'est ce que font souvent les étudiants compétents, et qui ont poursuivi leur spécialité préférée.

Au contraire, les étudiants démotivés poursuivent des buts de court terme afin d'obtenir les avantages immédiats ou de rechercher une réussite minimale. C'est le cas de ceux qui ont mal choisi la spécialité lors du concours d'entrée à l'université à cause de l'influence des amis, et de l'autorité parentale : en conséquence ils n'ont pas d'ambition de leur vie socio-professionnelle.

5.3. Les manifestations de la motivation d'apprentissage

L'objectif de cette partie est de préciser les manifestations de la motivation sur les comportements d'apprentissage de l'étudiant. Sur la base de la littérature scientifique, nous nous concentrons sur l'engagement cognitif, la persévérance dont il fait preuve dans une activité, et l'apprentissage qui en résulte.

5.3.1. L'engagement cognitif

Pour examiner comment l'étudiant s'engage sur le plan cognitif dans les tâches d'apprentissage, nous avons soumis ces deux questions suivantes aux jugements des enquêtés :

Question 7 : *Présentez brièvement votre manière d'apprendre en classe, s'il vous plaît !*

Question 8 : *Faites-vous le travail en individuel ?*

- *Si oui, comment vous le faites ? à quelles stratégies ou techniques d'apprentissage avez-vous souvent recours ?*
- *Sinon, que faites-vous souvent après la classe ?*

5.3.1.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

A partir des réponses recueillies, nous les avons regroupées en deux catégories suivantes : les comportements de l'apprentissage en classe et ceux du travail en individuel. Les paragraphes ci-dessous consistent à éclaircir les avis des enquêtés.

5.3.1.1.1. Les comportements de l'apprentissage en classe

Chaque individu qui va à l'école a sa propre manière d'apprendre. Selon les avis des seize enquêtés, trois manifestations sont évoquées : l'écoute attentive, la prise de notes, et la participation à la vie de la classe (prise de parole volontaire et interrogation adressée à l'enseignant). Examinons ces activités :

L'écoute attentive : les enquêtés soulignent que l'écoute est une activité qui demande de l'effort intellectuel, et qu'ils mettent en pratique quotidiennement pendant les séances de cours.

> « Je me concentre sur l'écoute des explications de l'enseignant, car cette activité favorise grandement la compréhension d'une leçon. Ce n'est pas si facile d'écouter réellement. Écouter, c'est non seulement porter son attention sur les paroles de l'enseignant, mais aussi faire un effort intellectuel pour comprendre ce qui est enseigné » (E1).
>
> « J'écoute attentivement l'enseignant pendant les séances de cours, car je reconnais que plusieurs connaissances exposées en classe ne sont pas présentes dans le cours ni dans les textes distribués ; elles sont des nouvelles. L'écoute est donc très importante pour l'assimilation » (E2).
>
> « J'apprécie l'écoute en classe et je la pratique en priorité, car elle s'entend comme une étape de réception des connaissances de base facilitant les apprentissages. C'est pourquoi, une attitude d'écoute active et méthodique contribue beaucoup à la compréhension d'une leçon » (E5).
>
> « Une bonne écoute en classe facilite la compréhension d'une leçon et la relecture. C'est donc une des stratégies d'apprentissage immanquables pour moi » (E8).
>
> « Je fais de l'écoute active. C'est-à-dire que j'écoute avec attention ce que dit l'enseignant en associant la nouvelle leçon avec mes propres connaissances » (E9).

Pour que l'écoute en classe soit efficace, les enquêtés ont planifié des étapes de préparation, dont la première consiste à se préparer mentalement. Comme le révèlent les énoncés suivants :

> « Avant un cours, je relis mes notes précédentes et consulte le matériel de référence (cours, textes, documents audio-visuels). Ce travail me permet de revoir le vocabulaire et les concepts qui seront probablement utilisés, de situer la leçon à venir dans son contexte, de percevoir la suite des idées, et de préciser ce que je saisis moins bien de façon à préparer des questions à poser à l'enseignant » (E3).
>
> « D'habitude, je fais une lecture préparatoire pour avoir en tête les grandes lignes du sujet traité avant de se présenter au cours. Grâce à cela, pendant la classe, ce qui va être enseigné n'est pas tout à fait nouveau avec moi. Je réalise qu'une préparation régulière aux cours, notamment aux exposés magistraux me permettra d'épargner beaucoup de temps lors de la révision pour les examens et augmentera peut-être ma performance à ceux-ci » (E12).

« Je révise mes notes de cours et fais de la lecture en lien avec la matière concernée. Cette préparation augmentera ma motivation dans les études et rehaussera mon sentiment de compétence par rapport à cette matière » (E4).

La deuxième étape est de se préparer physiquement à écouter. Un étudiant déclare :

« Je choisis très souvent une place à l'avant de la classe pour pouvoir bien entendre l'enseignant, lire facilement au tableau et maintenir un bon niveau de concentration. Aussi, il m'est moins facile d'y "partir dans la lune" » (E10).

De même, un étudiant émet une opinion similaire :

« En classe, je préfère rester assis aux premiers rangs, car j'entends bien l'enseignant et je regarde bien le tableau, particulièrement, j'évite la somnolence pendant le cours » (E6).

Voici encore un autre jugement :

« Je cherche la place la plus proche de l'enseignant pour lui faire face et le regarder. Comme ça, je me concentre bien sur le cours » (E7).

Un étudiant fait partager une expérience vécue dans la recherche d'une bonne place :

« Dans le cas où la salle est petite, et où l'effectif des étudiants est important, il est difficile d'avoir une bonne place. Pour être assuré d'avoir une place souhaitée, j'y serai quelques minutes avant le cours » (E11).

Un étudiant s'exprime en d'autres termes :

« Les classes composées de différents groupes d'étudiants sont toujours très nombreuses, à environ de 60 à 100 étudiants, voire plus. Pour bien choisir ma place, je dois arriver en classe 15-20 minutes à l'avance » (E15).

La prise de notes : les enquêtés affirment avoir associé l'écoute en classe à la prise de notes. Pour eux, cette dernière leur permet de développer des habitudes d'écoute vraiment efficaces. Ci-dessous sont des jugements en matière de l'apport de cette activité :

« J'écoute l'enseignant et je prends des notes en même temps. Pour moi, la prise de notes s'avère nécessaire, car suite à un exposé magistral l'oubli est massif et rapide. Je m'efforce alors de prendre des notes autant que possible, car c'est le seul moyen de réviser les leçons » (E7).

« J'ai recours à la prise de notes, car elle constitue un exercice d'organisation des connaissances et de plus, les notes de cours se retiennent plus facilement qu'un texte de référence » (E3).

« La prise de notes constitue le seul moyen d'avoir accès à nouveau à de l'information, parfois exclusivement donnée lors d'un exposé de l'enseignant. C'est pourquoi, pendant la classe, je la pratique soigneusement » (E16).

« A mon avis, les bonnes notes de cours font ressortir l'essentiel de l'exposé de l'enseignant, et la révision des notes de cours est importante pour bien réussir les examens. Alors, pendant la classe, je mets l'accent sur l'écoute et sur la prise de notes » (E1).

Les enquêtés ont présenté chacun leur propre manière de prendre des notes. Au sujet de la structuration de la leçon, un étudiant explicite :

« Lorsque l'enseignant expose la leçon, il écrit très souvent au tableau le plan de l'exposé. A mon tour, je prends des notes tout en suivant celui-ci. Cette tentative est efficace, car elle facilite la relecture et le développement des idées principales en cas de nécessité » (E5).

Un étudiant décrit sa manière d'agir comme suit :

« En écoutant l'enseignant, j'interprète et analyse ce qui est exposé afin d'en tirer l'essentiel de la leçon, et de bien différencier les idées principales et les détails. Je prends des notes en fonction de mon schéma. Cela me permettra de comprendre le développement des idées. Je pourrais y ajouter plus tard les détails » (E14).

Un étudiant porte son attention sur la précision, la clarté et la concision lors de la prise de notes. Il déclare ainsi :

« Pendant l'écoute en classe, j'analyse, sélectionne et trouve les idées principales de la leçon. Je les note de façon précise, succincte et intelligible en faveur de la révision pour les examens. Effectivement, je ne note pas tout ce que dit l'enseignant, car cela me perd beaucoup de temps, et réduit ma concentration sur l'écoute » (E2).

Pour que la prise de notes soit efficace, plusieurs enquêtés ont recours à des stratégies et outils de support. Comme le prouvent les avis suivants :

Un cahier de notes

« Je respecte le principe "un cahier / une matière". Comme ça, les notes ne sont pas en désordre ; elles sont organisées continûment et systématiquement : je peux réviser la matière facilement » (E4).

Des feuilles volantes

« J'ai recours aux feuilles volantes me permettant d'insérer d'autres documents. J'essaie également de n'écrire que sur le recto des pages. Lors des travaux en

solitaire, je pourrais étaler mes feuilles afin de saisir l'ensemble des idées d'un cours grâce à leur représentation visuelle » (E13).

Une marge

« Je prends des notes en ménageant une marge. Concrètement, je trace une ligne verticale à environ deux pouces du côté gauche de chaque feuille. Cette marge sert à compléter mes notes de cours et à extraire des mots-clés ainsi que les principales divisions » (E6).

L'écriture aérée

« Je saute une ligne ou deux à la fin d'une idée, et j'indique les sous-points et les détails en utilisant des chiffres ou des lettres sous l'idée principale » (E15).

Des abréviations sténographiques

« Puisque certains enseignants exposent la leçon avec un rythme assez vite, pour suivre le cours, j'ai recours à des abréviations. Je fais un code pour les termes qui reviennent fréquemment dans ma discipline » (E9).

Un stylo à la main

« Je prends un stylo feutre ou surligneur pour marquer les lignes et paragraphes importants dans les textes, ce afin de relire facilement le cours lors du travail en individuel et de la révision pour les examens » (E11).

La participation à la vie de la classe : les réponses recueillies montrent que les enquêtés s'intègrent entièrement aux activités de la classe.

« En classe, lorsque je ne comprends pas un certain point je vais poser des questions à l'enseignant, soit pendant le cours soit à la fin du cours. Beaucoup d'étudiants hésitent à demander les explications de peur de passer pour "cruches" ou de déranger l'ensemble de la classe qui semble comprendre. Mais moi non, je n'y hésite pas » (E8).

« D'habitude, je demanderai les explications de mes camarades. Si leurs réponses ne me satisfont pas, je interrogerai l'enseignant sur ce que j'ignore de ma leçon » (E12).

« Face à des questions posées par l'enseignant à toute la classe, je cherche à exprimer mes idées et opinions clairement. Pas mal d'enseignants encouragent les étudiants à prendre la parole et à leur poser des questions. Pourquoi donc nous ne le faisons pas ? » (E5).

« Face à une activité collective sous forme de discussion de groupe par exemple, j'y participe avec mes camarades. Lors de la présentation des travaux des groupes,

je les écoute attentivement, prends des notes, et prépare des questions. J'aime bien cette étape, car je peux retenir des questions intéressantes et de bonnes réponses de la part des groupes » (E1).

5.3.1.1.2. Le travail en individuel

Les seize enquêtés ont répondu « oui » à la question *Faites-vous le travail en individuel ?* Ils ont évoqué chacun différents types de techniques d'apprentissage pour justifier leur réponse. Observons ces techniques présentées dans les paragraphes ci-dessous :

Revoir ses notes régulièrement

« Pour contrer l'oubli, je revois mes notes, juste après le cours si possible, ou au plus tard le soir même. Je relis mes notes, complète les termes mal écrits ou trop abrégés et remplis les espaces blancs laissés volontairement. Je souligne ou encadre ensuite les idées principales. Lorsque je revois mes notes, j'inscris dans la colonne de gauche les mots ou les phrases-clés qui serviront d'indices aux idées développées à droite de la page. Cela m'amènera à relire les idées, à les résumer, à y réfléchir et à structurer la matière, ce qui constitue une activité d'apprentissage valable en soi » (E2).

« Chaque jour, je consacre en moyenne deux ou trois heures au travail en individuel. Précisément, je relis le cours précédent et mes notes : je complète ou développe les idées principales de la leçon. Cette tâche régulière m'aide à bien mémoriser les connaissances enseignées en classe, et partant, favorise la révision pour les examens » (E4).

« Après les séances de cours en classe, je revois mes notes le soir. Je maintiens cette routine tous les jours pour consolider les connaissances acquises. Si je néglige cette tâche, ce qui est appris à l'école partira très vite. En conséquence : je perdrai beaucoup de temps pour réviser les leçons lorsque les examens approchent ; je serai vraiment stressé » (E7).

« Chaque semaine, je consacre environ trois soirées pour ma relecture. Par exemple, si j'ai un cours de littérature tous les mardis, je reverrai mes notes en une heure ou deux tous les lundis soirs avant d'arriver au cours » (E8).

Faire les lectures préparatoires avant d'arriver au cours

« A la maison, je fais souvent la lecture préparatoire, et je reconnais que cette tâche est nécessaire : j'ai une vue globale sur le thème abordé, le contenu et aussi sur la structure d'une leçon, ce qui facilite ma compréhension et ma prise de notes pendant la classe. Une bonne lecture préparatoire me permet de formuler des

questions claires, précises et complètes, tout en étant le plus succinctes possible » (E3).

« Je privilégie la lecture préparatoire, car elle favorise ma concentration et mon écoute active en classe. Pendant la lecture, si je ne comprends pas un certain point de la leçon, je le noterai, et en écoutant les paroles de l'enseignant, je porterai davantage mon attention sur le point en question pour l'éclaircir. Je peux également lui poser des questions en cas de nécessité » (E6).

« Je lis les textes concernés avant d'arriver au cours, et je souligne les lignes et paragraphes inintelligibles pour demander les explications de l'enseignant. Cette manière d'apprendre facilite non seulement l'écoute en classe mais encore la compréhension » (E11).

« Plusieurs enseignants préfèrent que les étudiants travaillent en atelier. C'est pourquoi, lorsque je fais les lectures préparatoires, j'ai confiance en moi pour participer à l'activité pédagogique proposée avec mes camarades. Au lieu de rester silencieux, et de laisser la prise de parole aux autres membres, je m'engage activement dans la discussion » (E13).

Faire un résumé, ou schématiser les points importants de la leçon

« En sciences humaines et sociales, je travaille souvent avec les textes assez longs. Je ne cherche pas à tout apprendre par cœur, car cela me perd beaucoup de temps. Pour me rappeler l'essentiel, j'en fais un résumé ou une synthèse. A mon avis, apprendre à faire de bons résumés, c'est me donner un outil précieux pour les études ultérieures » (E9).

« Pour moi, apprendre une leçon, ce n'est pas la retenir par cœur, mais retenir les mots-clés et l'architecture du cours. Je prends l'habitude, à la fin de chaque chapitre, de schématiser mes leçons sous la forme d'un arbre, plus ou moins touffu selon l'importance de la leçon. L'idée est de donner une vue synthétique d'un sujet plus ou moins complexe » (E10).

« Je fais des études en droit, et faire des schémas me permet de revoir mon cours, de bien comprendre mon cours, et de prendre du recul sur mon cours pour pouvoir bien raisonner. Je ne fais pas n'importe quelle forme de schémas. Mes schémas sont des cartes heuristiques ou des mind map. Autrement dit, ce sont des diagrammes utilisés pour visualiser des informations. Cela permet de mettre en évidence les liens qui existent entre un concept ou une idée et les informations qui leur sont associées » (E12).

S'organiser dans le travail de groupe

« Durant trois années à l'université, je travaille régulièrement en groupe après la classe. Je n'aime pas les gros groupes, car il peut y avoir des tensions entre les membres du groupe et des "coups montés". Mon groupe comprend seulement trois personnes. Nous avons le même niveau et les mêmes intérêts, et nous respectons strictement nos propres principes : "chacun remet son devoir réparti à l'heure, personne n'arrive en retard, chacun vérifie son travail, etc." » (E14).

« Nous avons consacré du temps au processus de construction du groupe. Concrètement, au début, nous avons passé toute une séance à définir ensemble les règles de fonctionnement : présenter l'objectif collectif du travail, donner le calendrier des réunions, instaurer des principes pour que chacun puisse s'exprimer sans réticence, etc. Nous avons confié à chacun un rôle spécifique, par exemple : un rapporteur qui sera chargé de communiquer avec l'enseignant, un trésorier qui tient le budget du groupe, et surtout un animateur pour les réunions. Aujourd'hui, nous sommes cinq, et notre groupe fonctionne bien le week-end » (E15).

« Hormis le travail en individuel dans mon coin, je prends en compte le travail de groupe grâce à ses avantages visibles : se partager des tâches, rendre des devoirs de bonnes qualités, s'engager dans un dialogue constructif, profiter de la motivation des camarades et profiter de leur expertise, etc. Comme tous les autres étudiants, je ne suis pas parfait ; je commets des erreurs quand même pendant les études. En soumettant mon travail à un camarade, je souhaite savoir si j'ai commis des erreurs graves. Ce n'est pas forcément facile de prendre assez de recul pour pouvoir découvrir les erreurs dans mon travail, peut-être sait-il quelque chose que j'ignore ou sais-je ce qu'il ignore. Dans tous les cas, deux cerveaux qui réalisent le même boulot donneront toujours des résultats meilleurs qu'un seul cerveau » (E16).

Consulter le matériel de référence à la bibliothèque et sur Internet

« Je consacre du temps au travail en individuel. Concrètement, je consulte les documents de référence sur Internet. Je fréquente également les bibliothèques. J'ai un ami intime, et nous y arrivons souvent pour travailler ensemble » (E10).

« En classe, les exposés magistraux consistent à me transmettre les connaissances de base de la matière. L'enseignant me suggère de consulter d'autres textes de référence pour approfondir les connaissances spécialisées si cela m'intéresse vraiment. C'est pourquoi, dans mon temps libre, je vais régulièrement à la bibliothèque ou sur internet pour la recherche documentaire » (E13).

« Je fréquente les bibliothèques. Alors, après les cours, je me loge à la bibliothèque pour faire mes devoirs et lire des documents. Si je n'y vais pas pendant deux ou trois jours, elle me manque beaucoup » (E5).

« Pour approfondir une matière, je me repose non seulement sur le cours et les explications de l'enseignant, mais je consulte aussi d'autres textes et ouvrages à la bibliothèque et sur internet tout en me basant sur la liste des références bibliographiques à la fin du cours. Puisque je peux lire les textes écrit en anglais, les ressources documentaires relatives à la spécialité sont pour moi très abondantes » (E1).

Se fixer des buts personnels

« Je me fixe des buts personnels pour une semaine ou un mois, par exemple : je vais lire cet ouvrage en trois jours, faire ces devoirs en une matinée, ou terminer cet essai en un jour. Une fois mes buts fixés, je ne les lâche pas » (E8).

« Avant de me coucher, je fais une relecture, soit un ouvrage spécialisé soit une leçon du cours soit mes notes. Je consacre une à deux heures en tout, mais de façon régulière, chaque soir » (E9).

« Je me fixe des buts d'apprentissage précis pour chaque cours, en fonction de mes buts personnels à long terme, en fonction de mes acquis antérieurs, et en tenant compte des exigences du programme d'études, du cours et du professeur. Par exemple : accomplir les tâches assignées à temps alloué, fréquenter les bibliothèques, viser la note maximale, maîtriser les compétences nécessaires, suivre les cours d'anglais, etc. » (E2).

Se préparer aux examens

« Malgré la relecture régulière pendant le semestre, je planifie les révisions pour les examens. A titre d'illustration, j'ai trois matières à passer à l'examen, je vais organiser mon emploi du temps comme suit :

- 3 premiers jours : réviser la matière A
- 3 jours suivants : réviser la matière B
- 3 jours d'après : réviser la matière C

Comme ça, je révise les leçons tranquillement » (E11).

« Tous les jours, je fais la relecture des notes précédentes et la lecture préparatoire en lien avec la matière. Un mois avant les examens, je vais établir un planning de révisions. Grâce à cela, je fais des révisions tranquillement » (E7).

5.3.1.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Quant à cette partie, nous allons examiner les manifestations de l'étudiant sur le plan cognitif dans ses études à travers les habitudes d'apprentissage en classe et le travail en individuel. Les paragraphes ci-dessous consistent à éclaircir les avis des enquêtés.

5.3.1.2.1. Les comportement de l'apprentissage en classe

Sur la base des réponses recueillies, nous avons constaté les comportements suivants liés à l'apprentissage :

L'écoute-copie passive : les enquêtés ont révélé que l'écoute-copie est principalement pratiquée en classe. Ils s'expriment ainsi :

> « En classe, j'écoute l'enseignant comme un observateur non participant. Quand il lit la leçon à voix haute, ou écrit les idées principales au tableau, je copie tout dans mon cahier. C'est tout ! En fait, je me concentre peu sur ce que dit l'enseignant : écouter, c'est juste pour écouter, c'est tout comme une routine inconsciente et une obligation, mais non pour comprendre » (E18).
>
> « Lorsque l'enseignant expose la leçon, je l'écoute, et j'essaie de copier toutes ses paroles dans mon cahier. Pendant le cours, je ne fais rien d'autre qu'écouter et copier » (E21).
>
> « En classe, la manière d'apprendre que je pratique quotidiennement est très simple : écouter l'enseignant et copier la leçon le mieux possible. C'est en fait l'habitude d'apprentissage passif enracinée depuis l'enseignement secondaire, où je ne suis pas acteur de l'apprentissage ; je suis spectateur plutôt » (E22).

Concernant l'écoute-copie en classe, nous avons soumis cette question au jugement des enquêtés : *comment vous préparez-vous mentalement et physiquement à écouter ?* Ils ont affirmé n'avoir rien fait pour valoriser leur écoute. Voici leur opinion :

> « Je n'ai pas l'habitude de relire mes notes de cours avant d'arriver en classe » (E18).
>
> « Je fais rarement une lecture préparatoire en lien avec la matière » (E17).
>
> « Je discute peu avec mes camarades de la matière vue en classe en dehors des heures de cours » (E21).
>
> « Je préfère choisir les places à l'arrière : j'y suis plus à l'aise pour bavarder, ou pour faire toute autre activité incompatible avec l'écoute » (E22).

Le « semblant d'écoute » : sept étudiants (43,75%) ne s'intéressent pas du tout aux paroles de l'enseignant, et font semblant d'écouter celui-ci afin d'éviter toute sorte de sanction. Ils s'expriment comme suit :

« Mes yeux regardent l’enseignant, mes oreilles font semblant d’écouter sa voix, mais ma tête pense très souvent à d’autres choses en même temps. Si je manifeste explicitement un manque de concentration, l’enseignant me fait des reproches » (E19).

« Je somnole régulièrement en classe, et pour passer inaperçu, et pour ne pas attirer l’attention de la part de l’enseignant, je dois faire semblant de l’écouter attentivement. Lorsqu’il me demande si j’ai compris la leçon, je fais semblant de lui répondre "oui" pour qu’il finisse tôt le cours ou passe à une autre » (E27).

« Je me concentre moins sur la leçon que sur d’autres choses, et pour éviter toute sorte de sanction de l’enseignant, je fais semblant d’écouter et de suivre le cours » (E32).

Le désintérêt pour la prise de notes : onze enquêtés (68,75%) affirment avoir eu recours principalement à leur smartphone pour enregistrer les exposés de l’enseignant en PowerPoint.

« Pendant la classe, je ne fais rien d’autre que prendre des captures avec mon smartphone, c’est-à-dire diapositive après diapositive, sans prendre de notes » (E25).

« Je prends des captures tout le temps. Après trois années universitaires, je n’ai pas encore épuisé deux cahiers de 200 pages, parce que je n’ai pas beaucoup noté » (E29).

« Depuis l’école primaire jusqu’au lycée, je me suis habitué à la "méthode" de lecture-copie et de projection-copie. Je n’ai pas de compétence de prise de notes. Lorsque l’exposé de l’enseignant contient beaucoup de diapositives rapidement projetées, je n’arrive pas à tout copier : je suis obligé de prendre des captures » (E30).

Pour mieux savoir comment ces enquêtés utilisent les captures prises dans différents cours, nous avons formulé cette question : *Avez-vous fait la relecture ? Avez-vous schématisé les exposés de l’enseignant après la classe ?* Voici les réponses obtenues :

« Non, je relis la leçon et la schématise rarement. En fait, je n’ai pas cette bonne habitude » (E26).

« Non, Monsieur ! Parfois, j’ai tout oublié d’avoir pris des captures » (E20).

« Non, après la classe, je consacre du temps à d’autres intérêts, et je fais la relecture lors de la révision pour les examens » (E23).

> « C’est seulement lorsque les examens approchent que je les cherche dans mon smartphone pour revoir la leçon. Tant de fois, je ne suis pas arrivé à reconnaître ce que sont les captures prises auparavant, car j’en avais pris beaucoup dans différents modules » (E24).

En outre, quatre ont souligné qu’ils n’ont pas pris de notes ni de captures. Ils explicitent en ces termes :

> « Je ne prends ni de notes ni de captures pendant la classe parce que je n’en ai pas envie » (E19).

> « J’ai un ami intime. Il est bon étudiant. Il prend des notes soigneusement et a une belle écriture. Je me repose principalement sur lui : lorsque les examens approchent, je vais lui emprunter ses notes pour faire des photocopies » (E28).

> « Dans la période des examens, plusieurs étudiants se réunissent en différents groupes pour faire des révisions collectives. Ils se préparent bien : ils font des résumés, des synthèses, des schémas, etc. Je cherche à entrer dans un de ces groupes, et puis à leur emprunter leurs textes pour faire des photocopies » (E31).

La non-participation à la vie de la classe : les jugements suivants montrent que certains ne s’intègrent pas dans les activités de la classe.

> « Pour exprimer mes idées et opinions personnelles sur un point de la leçon, je dois faire une lecture préparatoire. Puisque je ne l’ai pas fait, j’arrive au cours juste pour écouter l’enseignant, sans discussion ni prise de parole » (E17).

> « J’interroge rarement l’enseignant sur ce que je ne comprends pas de la leçon, parce que je ne me suis pas bien préparé avant d’arriver au cours. Or, on n’aura de bonnes questions, à la fois brève et précise, que lorsqu’on relit ses notes précédentes et/ou fait de la lecture préparatoire en lien avec la matière. Les propos trop généraux du type "je n’ai rien compris" ne peuvent qu’énerver l’enseignant » (E20).

> « Je participe passivement au cours. C’est-à-dire que je ne participe pas à la vie de la classe à travers les activités concrètes : poser des questions, exprimer l’opinion personnelle, discuter avec les camarades. En un mot, je reste souvent coi juste pour écouter l’enseignant et copier ses paroles » (E26).

5.3.1.2.2. Le travail en individuel

Les seize enquêtés affirment avoir fait négligemment le travail en individuel. Nous avons regroupé leurs jugements en quatre catégories suivantes : le bachotage, le psittacisme, le pragmatisme sauvage, et la recherche d'une réussite minimale.

Le bachotage : les énoncés suivants montrent que plusieurs étudiants s'organisent mal dans le temps, et manquent d'auto-discipline dans l'exécution des tâches : ils tendent à étudier à la dernière minute.

> « J'ai tendance à faire des révisions à la veille au soir de l'examen » (E21).
>
> « D'habitude, je ne consacre pas de temps au travail en individuel. La relecture et la lecture préparatoire sont très rares. Pour dire vrai, je fais des révisions lorsque les examens approchent » (E22).
>
> « A titre d'illustration, j'ai un examen dans deux jours, mais maintenant, je ne révise rien, et je ne me soucie pas de cela. Un autre exemple : souvent, je me hâterai d'achever mes rapports de fin de module si le lendemain c'est le dernier délai du dépôt. En fait, je ne peux pas les finir plus tôt car je n'en suis pas vraiment motivé » (E25).
>
> « Après la classe, je trouve un certain prétexte pour négliger la relecture régulière. Concrètement,
>
> - un mois avant l'examen : c'est loin l'examen, on s'amuse comme on veut, car la vie l'autorise.
> - une semaine avant l'examen : on a encore une semaine pour revoir les cours, pas de problème !
> - un jour avant l'examen : ce soir, ce n'est pas très tard.
> - une heure avant l'examen : Oh là la, c'est trop tard… tant pis » (E26).
>
> « Je prétexte souvent comme suit : aujourd'hui, les leçons sont beaucoup nombreuses, on les revoit demain.
>
> - le lendemain : on révise le soir.
> - le soir : on a beaucoup sommeil, on revoit donc ses cours demain matin.
> - le matin qui suit : c'est encore tôt, on révise l'après-midi.
> - l'après-midi : on a faim, on révisera après avoir mangé.
> - après le repas, c'est l'heure d'aller à l'examen, on s'en fiche.
>
> En conséquence : on copie sur son voisin pendant l'examen » (E32).

« Pendant le semestre, je ne prends pas de notes, et je ne relis pas non plus le cours. 2-3 jours avant l'examen, je fais des photocopies des cahiers de notes de mes camarades pour bachoter. Souvent, je devine ce qui pourrait faire l'objet de l'examen, et j'en tiens compte notamment » (E28).

« Je consacre du temps disponible à d'autres intérêts pendant le semestre. Lorsque les examens approchent, je vais me bourrer d'énorme quantité de connaissances dans un délai trop court. Bref, je fais des révisions à la dernière minute » (E23).

« Dans les études, je planifie rarement en détail les tâches à faire. Un jour, je me suis fixé des buts personnels comme suit : "cette année, c'est décidé, je travaille régulièrement", "je vais essayer de ne pas prendre de retard", "il faut que je revoie mes notes tous les soirs", "j'ai besoin de consulter le matériel de référence", "je vais aller travailler en bibliothèque", etc. Finalement, je les ai ratés à cause du manque de détermination et de sérieux : j'étais assez amateur » (E29).

« Tous les jours, après la classe, je ne consacre pas le temps à faire le travail individuel, mais à surfer sur internet, à chatter sur facebook, à jouer aux jeux vidéo, à regarder les films sud-coréens, etc. Au lieu d'étudier régulièrement tout le semestre, je bachote à la dernière minute » (E30).

Le psittacisme ou l'apprentissage par cœur : les avis suivants soulignent les méthodes d'apprentissage passif, telles que la répétition, la mémorisation et la reproduction, qui sont utilisées par certains étudiants démotivés.

« Je me repose complètement sur l'enseignant et sur le cours. Par exemple, en classe, j'essaie de copier tout ce que dit l'enseignant, et puis à la maison je suis strictement tout ce qui est copié. C'est tout ! Je n'ai pas l'habitude de prendre de notes, et de schématiser les leçons enseignées, car je ne sais pas comment faire. Je cherche à mémoriser les paroles de l'enseignant et le cours » (E18).

« L'essentiel, pour moi, est d'apprendre par cœur ce que l'enseignant a exposé en classe et ce qui est dicté dans le cours. Cette manière d'agir est plus facile à exécuter que les stratégies d'apprentissage actives qui me demandent de l'effort intellectuel » (E19).

« Je choisis de pratiquer l'apprentissage par cœur, car il m'apporte la sécurité. Grâce à cette stratégie, j'obtiens une bonne note, ou au moins, je n'échoue pas à l'examen. C'est sûr et certain ! En revanche, si j'étudie indépendamment et individuellement sur le plan cognitif, c'est-à-dire que je prends des notes, et exprime les opinions personnelles en fonction de ma propre compréhension, je rencontrerai probablement des risques. Et voilà ce que je ne veux absolument pas » (E24).

« Je pratique principalement l'apprentissage par cœur, parce que c'est l'habitude qui a été enracinée depuis l'enseignement secondaire » (E27).

« Actuellement, j'accorde la plupart du temps à la mémorisation et à la répétition. J'hésite à pratiquer d'autres manières d'apprendre, car j'ai peur de faire des erreurs, ce qui conduit à un mauvais résultat » (E31).

Le pragmatisme sauvage : certains étudiants s'intéressent juste à ce qui est noté et fait l'objet de l'examen, sans consulter les documents relatifs à leur spécialité.

« Je porte mon attention plus sur les exposés de l'enseignant et sur le cours que sur d'autre matériel de référence suggéré (ouvrages, textes, documents audiovisuels), car celui-ci ne fait pas l'objet des examens » (E17).

« Aujourd'hui, les ressources documentaires sont abondantes sur Internet et à la bibliothèque, et pour trouver un bon document, il me faut avoir des techniques, et du temps. Or, l'enseignant ne m'oblige pas à faire la lecture en lien avec la matière ; il m'encourage à consulter outre son cours, d'autres textes concernés afin d'enrichir les connaissances spécialisées. Souvent, je néglige cette tâche » (E20).

« J'exécute une activité assignée par l'enseignant lorsqu'elle est notée ou obligatoire. Si c'est une tâche facultative, je refuse de l'accomplir » (E21).

« Face à une activité non notée, si l'enseignant est facile, je ne la réaliserai pas ; s'il est sévère, je la ferai à la va-vite afin d'éviter toute sorte de sanction » (E25).

La recherche d'une réussite minimale : certains étudiants se satisfont facilement d'un résultat médiocre, sans se fixer de cibles élevées. Comme le prouvent les avis suivants :

« Je m'investis peu dans mes études, car je m'intéresse à d'autres choses. J'apprends juste pour passer les examens, et juste pour entrer dans la classe supérieure » (E27).

« J'apprends juste pour obtenir mon diplôme, avec quelque mention que ce soit. Cela me suffira » (E29).

« J'ai besoin seulement d'une note de 5 ou 6 sur 10 points. Ça me plaît, parce que je ne suis pas bon étudiant. Même si je mets des efforts, les résultats ne sont pas beaucoup améliorés. C'est pourquoi, je me contente de m'engager peu dans mes études » (E30).

« Je ne me fixe pas de cibles de réussite élevées, c'est simplement que je souhaite une note moyenne pour valider la matière » (E32).

5.3.1.3. Les observations des enseignants de l'UCT

Dans cette partie, nous analyserons les opinions émanant des six enseignants sur l'engagement cognitif de l'étudiant dans les activités d'apprentissage, et recueillies de deux questions suivantes :

- *Quelle est, d'après vous, la manière d'apprendre en classe des étudiants motivés et des étudiants démotivés ?*
- *Comment, d'après vous, les étudiants motivés et les étudiants démotivés exécutent-ils le travail en individuel ?*

5.3.1.3.1. Sur les manifestations extérieures des étudiants motivés

Selon les avis des enseignants interrogés, la motivation des étudiants peut être identifiée à travers les comportements suivants :

Les comportements en classe

« Ils écoutent activement en classe, par exemple : ils réagissent tout de suite à une question posée ou à une consigne ; ils ne manifestent aucun écart d'attention, ils gardent le contact visuel avec l'enseignant, etc. » (FL).

« Ils choisissent de préférence une place à l'avant de la classe afin de bien écouter l'enseignant » (FL).

« Ils prennent des notes avec soin en fonction de leur propre manière, sans forcément écouter-copier machinalement ce que dit l'enseignant et ce qui est écrit au tableau » (FG).

« Ils participent à la vie de la classe en posant des questions, en discutant et en travaillant ensemble avec leurs camarades de façon régulière » (FG).

« Ils posent des questions qui montrent qu'ils ont fait un gros travail de lecture en lien avec la matière » (FH).

« Ils apportent en classe des objets, des textes ou ouvrages en rapport avec la leçon » (FH).

« Ils sont capables de prendre la parole, et d'exprimer les opinions personnelles en fonction de leurs propres mots, sans répéter les choses acquises comme un perroquet » (FS).

« Ils manifestent un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, temps de travail, vitesse de résolution de problème, etc.) » (FS).

« Ils répondent volontiers aux questions de l'enseignant, complètent les idées de leurs camarades, et expriment leur avis sur un sujet concerné » (FP).

« Ils interrogent souvent l'enseignant sur ce qu'ils ne comprennent pas de la leçon, et souhaitent obtenir les explications pertinentes de cette personne » (FP).

« Ils cherchent à associer la matière avec leurs propres connaissances. Cela s'observe à travers leur prise de parole et leurs questions posées en classe » (FD).

« Face à une activité assignée, ils travaillent très rapidement, mais de façon soignée, notamment ils réalisent plus ce que demande l'enseignant » (FD).

Les comportements dans le travail en individuel

« Ils révisent leurs notes précédentes avant et après chaque cours » (FP).

« Ils font régulièrement une lecture préparatoire en lien avec la matière » (FP).

« Ils utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces. Par exemple, ils schématisent les connaissances acquises sous forme de résumé, de compte rendu, de synthèse, de mind map, etc., sans avoir recours à l'apprentissage par cœur » (FD).

« Ils consacrent beaucoup de temps à approfondir la matière, sans attendre les recommandations d'enseignant. Ils se reposent non seulement sur les explications de l'enseignant et sur le cours, mais consultent d'autres ressources de référence à la bibliothèque et sur Internet » (FL).

« Ils savent organiser et gérer leur travail personnel dans le temps ; ils accomplissent toujours les tâches assignées au temps alloué avec de bonnes qualités » (FS).

5.3.1.3.2. Sur les manifestations extérieures des étudiants démotivés

Selon l'observation des enseignants interrogés, pendant leurs études, les étudiants démotivés peuvent être reconnus par les comportements suivants :

Les comportements en classe

« Ils cherchent à ne pas effectuer le travail individuel et collectif. Ils feignent de ne pas comprendre ce qu'il faut faire afin de laisser tomber une activité qui leur est proposée » (FL).

« Ils inventent des excuses pour se dispenser de travailler » (FL).

« Face à une activité à accomplir, ils choisissent de préférence la facilité, et évitent les difficultés » (FH).

« Ils choisissent les places à l'arrière justement pour les raisons suivantes : on y est plus à l'aise pour bavarder, pour surfer sur Internet, pour chatter sur Facebook, ou pour faire toute autre activité incompatible avec l'écoute » (FH).

« Ils prennent des notes rarement ; ils copient les explications de l'enseignant machinalement » (FS).

« Ils travaillent très rapidement, mais de façon bâclée » (FS).

« Ils interrompent souvent leur activité ou remettent leur travail à plus tard » (FS).

« Ils remettent les travaux toujours après le dernier délai » (FD).

« Ils évitent tout contact oculaire avec l'enseignant dans l'espoir de passer inaperçu » (FD).

« Ils sont facilement distraits par un bruit, par les autres étudiants, etc. » (FP).

« Lors du travail de groupe, ils se reposent complètement sur le travail fait par leurs camarades » (FP).

« Ils s'absentent physiquement : ils ne vont pas volontiers en classe si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence ; ils s'absentent psychologiquement : ils se concentrent moins sur la leçon que sur d'autres choses pendant la classe ; ils regardent ailleurs ou ils rêvent » (FG).

« Ils arrivent souvent en retard au cours » (FG).

« Ils posent des questions sans rapport avec l'activité en cours, ou font des remarques hors propos » (FG).

Les comportements dans le travail en individuel

« Ils gèrent mal le temps de travail en individuel à la maison : ils ne font ni la relecture ni la lecture préparatoire. Après la classe, ils s'intéressent à d'autres choses, et quand les examens approchent, ils bachotent » (FP).

« Ils accordent peu de temps au travail de réflexion et d'approfondissement : ils apprennent juste ce que dit l'enseignant. Cela s'observe par la qualité médiocre de leur écrit : ils répètent les paroles de l'enseignant et le cours. De plus, ils s'intéressent notamment à ce qui fait l'objet de l'examen » (FL).

« Ils hésitent à utiliser les stratégies d'apprentissage actives ; ils ont recours notamment à l'apprentissage par cœur, et à un copier-coller » (FG).

« Ils remplissent une tâche assignée juste pour éviter une sanction ou simplement pour obéir à l'enseignant » (FS).

« Hormis le cours et les textes distribués par l'enseignant, ils ne se procurent pas d'autres sources documentaires relatives à la matière en bibliothèque ou sur Internet pour approfondir les connaissances spécialisées » (FD).

5.3.1.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur l'engagement et du non engagement de l'étudiant dans ses études :

Avis des étudiants	
Groupe jugé motivé	**Groupe jugé démotivé**
Les comportements en classe	
- Écoute attentive ; - Prise de notes ; - Recours aux outils de support pour la prise de notes : cahier de notes, feuilles volantes, abréviation sténographiques, stylo à la main, etc. ; - Participation à la vie de la classe : prendre la parole, poser des questions, et interagir avec les camarades.	- Écoute-copie passive ; - Faire semblant d'écouter ; - Désintérêt pour la prise de notes ; - Non-participation à la vie de la classe.
Les comportements dans le travail en individuel	
- Relecture régulière des notes ; - Lecture préparatoire ; - Schématisation des connaissances acquises ; - Organisation dans le travail de groupe ; - Recherche de documents à la bibliothèque et sur Internet ; - Établissement de buts précis et atteignables à court terme.	- Bachotage ; - Psittacisme ou apprentissage par cœur ; - Pragmatisme sauvage ; - Recherche d'une réussite minimale.
Observations des enseignants	
Les comportements de l'étudiant en classe	

- Écoute active ; - Prise minutieuse de notes ; - Participation à la vie de la classe ; - Manifestation d'un bon niveau d'activité ; - Souhait d'obtenir des explications pertinentes ; - Recherche à associer la leçon aux connaissances acquises ; - Exécution rapide d'une tâche.	- Non-participation à la vie de la classe ; - Choix de la facilité ; - Désintérêt pour la prise de notes ; - Bâclage des tâches assignées ; - Procrastination ; - Invention des excuses pour se dispenser de travailler ; - Absentéisme au niveau physique et psychologique (poser des questions inutiles, formuler des remarques hors propos).
Les comportements dans le travail en individuel	
- Relecture des notes ; - Lecture préparatoire ; - Utilisation des stratégies d'apprentissage efficaces ; - Amour éprouvé à la documentation à la bibliothèque et sur Internet ; - Bonne organisation et bonne gestion du travail personnel dans le temps.	- Mauvaise gestion du temps de travail en individuel : bachotage ; - Recours à la répétition, à l'apprentissage par cœur, et au « copier-coller » ; - Manque d'amour pour la documentation, contentement de ce qui est enseigné, et de ce qui fait l'objet de l'examen.

Sur la base des jugements émis par les 32 enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes :

- **Du côté des étudiants motivés**

Dans l'apprentissage en classe, selon les avis des étudiants motivés, leur manière d'apprendre s'observe par trois manifestations suivantes : l'écoute attentive, la prise de notes, et la participation à la vie de la classe.

Il s'agit tout d'abord de l'écoute attentive. Ce groupe d'étudiants sont conscients de l'importance de cette tâche qui favorise grandement la compréhension d'une leçon, et partant ils la pratiquent attentivement. Cette écoute s'avère active, car ces jeunes n'obtiennent pas passivement les paroles de l'enseignant, mais ils font un effort intellectuel pour comprendre ce qui est enseigné. Pour que l'écoute soit effective, ils se préparent eux-mêmes mentalement et physiquement : avant d'arriver au cours, ils font une relecture des notes de cours, une lecture préparatoire du cours, et une recherche documentaire en lien avec la matière. Pendant la classe, ils choisissent en priorité une place à l'avant qui, d'après

eux, facilite l'écoute, l'observation du tableau, et la concentration. Pour avoir une bonne place, certains étudiants tendent à arriver 15-20 minutes à l'avance.

Ensuite, ils associent l'écoute active à la prise de notes, car ils valorisent cette dernière – un des moyens permettant de réviser les leçons facilement et rapidement. Ils n'essaient pas de copier tout ce que dit l'enseignant, mais l'interprètent, l'analysent, et retiennent ce qui est essentiel de la leçon en fonction de leur propre manière de penser. Un cahier de notes, des feuilles volantes, des abréviations, un stylo, etc. sont des outils de support quotidiennement utilisés pour exécuter la tâche en question.

Enfin, ils participent à la vie de la classe, et jouent le rôle d'un bon interlocuteur. Pour preuve, ils n'hésitent pas à interroger l'enseignant sur ce qui est inintelligible, souhaitent obtenir les explications pertinentes, interagissent avec les camarades lors de la discussion, et expriment volontiers leurs opinions personnelles sur un certain point de la leçon.

Les enseignants enquêtés ont observé de pareils comportements. D'après eux, les étudiants motivés écoutent activement les exposés en gardant le contact visuel avec l'enseignant, et en réagissant tout de suite à une question posée ou à une consigne ; ils prennent des notes avec intelligence, sans écouter-copier machinalement ce que l'enseignant dit et écrit au tableau. Ils ont leur mot à dire sur ce qu'ils pensent, sans répéter comme un perroquet les dires de l'enseignant et du cours ; et les questions qu'ils ont formulées montrent un gros travail de lecture en lien avec la matière. En outre, les enseignants ont révélé d'autres manifestations observées chez ces étudiants. A titre d'exemple, face à une activité assignée, ils réagissent rapidement, mais soigneusement ; ils performent plus que ce qui est demandé. Ils cherchent à associer la nouvelle leçon à leurs propres connaissances à travers leurs réponses et questions formulées.

S'agissant du travail en individuel, les étudiants motivés s'organisent bien dans le temps. Pour résister à l'oubli, certains revoient leurs notes après le cours, ou au plus tard le soir même. D'autres consacrent quelques jours de la semaine pour réviser les leçons précédentes. Pendant la relecture, ils développent les idées principales de la leçon. Pour eux, cette tâche régulière les aide à bien mémoriser les connaissances acquises en classe, et favorise donc la révision pour les examens. Ils font également les lectures préparatoires en lien avec la matière, et de ce fait, ils formulent des questions claires et précises. Puisque cette tâche facilite l'écoute en classe, l'assimilation et l'engagement dans une activité pédagogique, ils la pratiquent régulièrement.

Face à une leçon à apprendre, ils cherchent à retenir ses mots-clés et son architecture en faisant des résumés, et des schémas, tout comme les cartes heuristiques sans avoir recours à l'apprentissage par cœur. Ils se reposent non seulement sur le cours et

les explications de l'enseignant, mais consultent les documents de référence à la bibliothèque et sur Internet.

A côté du travail en solitaire, ils participent au travail de groupe, et portent leur attention sur le processus de construction d'un groupe. Très souvent, chaque groupe n'est pas nombreux (limité à quelques individus), définit ensemble ses règles de fonctionnement, et confie à chacun des membres un rôle spécifique (par exemple : rapporteur, trésorier, animateur, etc.).

En outre, au cours de leurs études, ils se fixent des buts personnels, et essaient de les exécuter jusqu'à la fin, à savoir consacrer quelques heures du soir à la relecture des cours et notes, viser la note maximale, fréquenter les bibliothèques, suivre les cours d'anglais, etc. Lorsque les examens approchent, ils planifient les révisions au temps convenable, sans bachoter à la dernière minute.

Les enseignants enquêtés ont des remarques similaires sur ces points. Ils réalisent que ce groupe d'étudiants consacrent volontiers le temps disponible à approfondir la matière. Concrètement, ils font régulièrement la relecture des notes et la lecture préparatoire, et consultent d'autres ressources de référence. Ils gèrent bien leur travail personnel dans le temps. Cela se constate par le fait qu'ils accomplissent toujours les tâches assignées au temps alloué avec de bonnes qualités. D'autre part, ils refusent l'apprentissage par cœur ; ils souhaitent savoir le « sens » et la signification « réelle » de ce qu'ils apprennent, c'est pourquoi, ils choisissent d'utiliser des stratégies d'apprentissage actives, telles que faire des résumés, des comptes-rendus, de mind map, etc.

- **Du côté des étudiants démotivés**

En classe, la manière d'apprendre des étudiants démotivés se révèle à travers quatre manifestations extérieures, dont la première est l'écoute-copie passive. Ce groupe d'étudiants vont à l'école juste pour écouter l'enseignant à titre de spectateurs, et pour copier de façon machinale tout ce qui est exposé, sans faire d'effort intellectuel pour comprendre la leçon ni associer celle-ci à leurs propres connaissances. Ils ne se préparent pas à l'acquisition des connaissances : au niveau psychologique, ils ne font ni la relecture des notes précédentes ni la lecture préparatoire en lien avec la matière ; au niveau physique, ils choisissent les places à l'arrière pour bavarder, ou pour faire toute autre chose incompatible avec la leçon. Particulièrement, selon les enseignants, ces étudiants ne vont pas volontiers en classe si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence.

La deuxième manifestation consiste à « faire semblant d'écouter » : 43,75% des étudiants ont affirmé se concentrer moins sur les paroles de l'enseignant pendant la classe que sur d'autres choses. Le manque d'intérêt et la somnolence régulière les incitent à cette conduite afin d'éviter toute sorte de sanction. Les enseignants ajoutent que pas mal

d'étudiants démotivés s'absentent psychologiquement : ils regardent ailleurs, ou ils rêvent quoi que les yeux suivent l'enseignant.

La troisième manifestation est le désintérêt à la prise de notes : 68,75% des étudiants ne pratiquent pas cette tâche. Ils utilisent leur smartphone pour enregistrer les exposés en PowerPoint de l'enseignant, et les révisent si et seulement si les examens approchent. L'idée est qu'ils ne maîtrisent pas cette compétence à cause des raisons suivantes : d'une part, ils s'adaptent difficilement à l'enseignement supérieur, et la prise de notes est quelque chose de nouveau, et d'autre part l'habitude d'apprentissage passif provoquée par la "méthode" de lecture-copie et de projection-copie est enracinée depuis l'enseignement secondaire.

La quatrième manifestation est la non-participation à la vie de la classe ; ils s'absentent psychologiquement face à une activité pédagogique. En effet, ils restent toujours cois, sans poser des questions, ni exprimer l'opinion personnelle, ni discuter avec d'autres camarades. Les enseignants, eux aussi, ont cité certaines manifestations observables, à savoir feindre de ne pas comprendre ce qu'il faut faire afin de ne pas exécuter une tâche, inventer des excuses pour se dispenser de travailler, bâcler des tâches, choisir la facilité, interrompre l'activité ou remettre le travail à plus tard (procrastination), éviter tout contact oculaire avec l'enseignant dans l'espoir de passer inaperçu, poser des questions sans rapport avec l'activité en cours, et faire des remarques hors propos.

A propos du travail en individuel, les étudiants démotivés affirment avoir négligé cette tâche. Précisément, ils s'organisent mal dans le temps, car ils consacrent en grande partie leur temps disponible à d'autres intérêts : surfer sur internet, chatter sur facebook, jouer aux jeux vidéo, regarder les films, etc. Ils font rarement la relecture des notes et la lecture préparatoire, et bachotent lorsque les examens approchent. Ainsi, plusieurs d'entre eux font des révisions accélérées la veille de l'examen. Dans une autre dimension, la plupart se fixent rarement des buts personnels, le reste, ce faisant, n'a pas pu aller jusqu'à la fin à cause du manque de détermination et de sérieux.

Les étudiants démotivés n'ont pas recours aux stratégies d'apprentissage actif ni à un travail de réflexion, mais à l'apprentissage par cœur, à la mémorisation et à la répétition. Ils se reposent principalement sur les paroles de l'enseignant et sur le cours, car ils ont peur de faire des erreurs, qui leur apporteraient les mauvaises notes : c'est ce qui explique pourquoi ils préfèrent la sécurité.

Ils pratiquent le pragmatisme sauvage : ils s'intéressent juste à ce qui est noté et fait l'objet de l'examen, et n'ont pas envie d'approfondir les connaissances. Ils réalisent une tâche assignée juste pour éviter une mauvaise note, une sanction ou simplement pour obéir à l'enseignant. Dans leurs études, ils ne se fixent pas des cibles élevées, c'est

pourquoi, ils se satisfont facilement d'un résultat médiocre. Ainsi, il leur suffit de réussir les examens, d'entrer dans la classe supérieure et d'obtenir un diplôme.

5.3.1.5. Conclusion

Les étudiants motivés s'engagent entièrement dans les activités d'apprentissage sur le plan cognitif. Cela est manifesté par l'autonomie et la créativité dont ils font preuve dans leur déroulement : se préparer à étudier, chercher à utiliser les stratégies d'apprentissage efficaces, à organiser leurs études, et à les gérer dans le temps.

Au contraire, les étudiants démotivés s'engagent très peu dans les activités formantes. Cela s'observe dans le fait qu'ils se reposent plus ou moins complètement sur l'enseignant et sur le cours, qu'ils utilisent en priorité l'apprentissage par cœur, le « copier-coller », et qu'ils se mettent en marge de la vie de la classe et au travail en individuel.

5.3.2. La persévérance

Pour examiner les efforts déployés par l'étudiant lors de l'exécution d'une activité pédagogique proposée, nous avons élaboré cette question suivante :

> **Question 9 :** *Lorsque vous affrontez une tâche difficile à accomplir, comment vous la réagissez ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !*

5.3.2.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

La persévérance dans l'exécution d'une activité

Seize enquêtés affirment avoir persévéré jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur travail. Autrement dit, ils ne baissent pas facilement les bras devant une tâche difficile qui leur est proposée. Les énoncés suivants consistent à éclaircir leur jugement :

Six enquêtés déclarent se débrouiller tout seuls dans la mesure du possible pour accomplir une activité assignée. Ils s'expriment ainsi :

> « Plus l'activité contient de défis plus je suis motivé, et je mets encore des efforts pour l'accomplir, sans demander d'aide à autrui » (E1).

> « Les difficultés ne me découragent pas du tout, mais au contraire, elles me motivent beaucoup. Je préfère me débrouiller tout seul jusqu'à ce que je sois satisfait de mon travail » (E5).

> « Je n'ai jamais vu une activité tellement difficile que je ne suis pas arrivé à l'accomplir. J'ai toujours confiance en moi » (E7).

« Je ne me sens pas stressé face à un défi, et je ferai tout mon possible pour réussir. C'est en forgeant qu'on devient forgeron » (E11).

« Face à un défi, je vais lire attentivement la consigne, relire mes notes et le cours, et consulter d'autres documents à la bibliothèque et sur Internet. Si je n'arrive pas à trouver la bonne réponse, je m'arrêterai momentanément pour me détendre, par exemple, écouter de la musique, voir un film. Après, je reprendrai mon travail jusqu'à ce que j'en suis satisfait » (E12).

« A mon avis, lorsque l'enseignant me donne une activité difficile, il l'a examinée attentivement, je le crois. C'est-à-dire qu'il ne propose pas une tâche tellement difficile que personne ne peut la faire. C'est pourquoi, je m'arrête quelques minutes pour lire la consigne, et pour l'analyser. Je crois que j'y arrive » (E15).

Dix enquêtés soulignent qu'ils peuvent avoir recours à l'aide de leurs camarades. Comme le révèlent les énoncés ci-dessous :

« Face à un défi, d'abord, je me sens très motivé. S'il dépasse ma capacité, je demanderai les explications à mes camarades que je crois plus meilleurs que moi » (E2).

« Il y a dans ma classe quelques étudiants très talentueux. Je leur demanderai de l'aide lorsque je rencontre des difficultés dans une tâche. Je ne baisse pas facilement les bras » (E3).

« En premier temps, je relis attentivement le cours et mes notes, et en deuxième temps consulte les textes suggérés par l'enseignant. Si je ne peux pas trouver la bonne réponse, je demanderai l'explication à un ami » (E4).

« J'appellerai à mon secours quelqu'un de la promotion précédente – ceux qui ont déjà appris le module » (E6).

« D'habitude, je dois faire de mon mieux, et je demande de l'aide à mes camarades en cas de nécessité » (E8).

Certains de ces étudiants ont tendance à aller voir les enseignants lorsqu'ils n'ont vraiment aucune autre solution. Ils explicitent comme suit :

« Je demanderai les explications à l'enseignant s'il n'y a pas d'autre moyen. C'est-à-dire que si toute la classe ne connaît pas la réponse » (E9).

« Si mes camarades et moi n'arrivons pas à exécuter une activité, nous avons recours à l'aide de l'enseignant » (E10).

« Face à une activité difficile, d'abord, nous nous réunissons pour travailler ensemble. Au cas où tous les membres du groupe ne savent pas le faire, on demande de l'aide à l'enseignant » (E13).

« Après avoir eu recours à tous les moyens possibles, si je ne comprends pas ce qu'il faut faire dans l'activité assignée, dans ce cas-là, je suis obligé d'aller voir l'enseignant » (E16).

5.3.2.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Les jugements de ces enquêtés ont révélé qu'ils manquent de persévérance dans les activités pédagogiques. Examinons les paragraphes suivants :

Effort conditionnel

« Si une activité difficile n'est pas notée ou n'est pas associée à une contrainte, je ne l'exécute pas carrément » (E18).

Ne pas aimer risquer

« Je choisis parmi les exercices assignés ceux qui sont faciles pour les faire. Quant aux exercices difficiles, je les laisse de côté, et je me repose sur la correction de l'enseignant » (E21).

Persévérance très limitée

« J'abandonnerai facilement les défis, car mes efforts précédents ne m'ont pas apporté les bons résultats » (E32).

Recherche des moyens de ne pas travailler

« J'invente des excuses pour me dispenser d'accomplir la tâche » (E17).

« Je dis à l'enseignant que l'activité dépasse ma capacité » (E20).

« Je demande à l'enseignant de retarder la tâche, sous prétexte d'être malade par exemple » (E23).

« Je feins de ne pas comprendre ce qu'il me faut faire dans la tâche » (E25).

Recherche des moyens de ne pas être réprimandé

« Je réalise la tâche quand même pour éviter d'obtenir une certaine sanction, mais négligemment » (E28).

« Je fais les choses à peine ou je me limite au minimum afin d'éviter les reproches de l'enseignant » (E29).

Recherche des moyens de réussir sans preuve de diligence

« Je vais copier la réponse d'autres étudiants » (E32).

« Je demande à des confrères de la promotion précédente de faire des tâches à ma place » (E19).

> « Je propose à quiconque de faire mon boulot au prix d'un petit cadeau ou d'une petite rémunération. Je connais certains étudiants qui offrent discrètement ce service pour gagner de l'argent » (E24).

5.3.2.3. L'observation des enseignants de l'UCT

Cette partie consiste à examiner les avis des enseignants sur la persévérance de deux groupes d'étudiants motivés et démotivés dans les activités d'apprentissage. La question suivante a été formulée dans cet objectif :

- *Lorsque les étudiants motivés et démotivés affrontent une tâche difficile à accomplir, comment réagissent-ils ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !*

5.3.2.3.1. Sur les comportements des étudiants jugés motivés

A propos de la persévérance de l'étudiant dans une activité pédagogique, les enseignants interrogés expriment que face à un défi, les étudiants motivés mettent des efforts pour l'accomplir, sans baisser les bras. Voici leurs jugements :

> « Les étudiants motivés sont en grande partie de bons étudiants. Ils font des études pour approfondir les connaissances et s'exercer à pratiquer les compétences nécessaires. C'est pourquoi, face à une tâche difficile, ils se sentent motivés, et cherchent à l'accomplir » (FL).

> « La plupart des étudiants motivés souhaitent se frotter aux défis dans une activité qui, d'après eux, est une bonne occasion de s'enrichir de connaissances autres que celles acquises en classe et du cours. Ils n'hésitent pas devant les difficultés mais sont prêts à s'y lancer » (FH).

> « Certains étudiants motivés expriment leur mécontentement face à une activité peu exigeante. Pour eux, ce sont les défis qui les motivent pour s'engager et persévérer dans les activités pédagogiques » (FG).

> « Les étudiants motivés sont toujours actifs dans leur déroulement. Face à une difficulté, ils ne baissent pas facilement les bras ; ils essaient de leur mieux pour la surmonter. Dans le cas où ils n'arrivent pas à se débrouiller, ils vont demander de l'aide à leurs camarades ou à l'enseignant » (FS).

> « Comme les étudiants motivés travaillent avec une détermination fixe, ils n'abandonnent pas facilement les défis. Ils persévèrent jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur travail » (FP).

> « Selon mon observation, devant une activité difficile, les étudiants motivés préfèrent se réunir pour travailler ensemble. Ils expriment chacun leur opinion

personnelle, et de ce fait ils trouvent la bonne solution. En un mot, ils mettent des efforts pour accomplir la tâche le mieux possible » (FD).

5.3.2.3.2. Sur les comportements des étudiants jugés démotivés

Pour évaluer les comportements des étudiants démotivés face à une tâche difficile, les enseignants ont avancé les remarques suivantes :

> « Face à un défi, ils refusent d'effectuer le travail. En effet, ils hésitent à affronter les difficultés ; ils préfèrent la facilité et la sécurité » (FH).
>
> « Les étudiants démotivés s'attachent peu aux études, c'est pourquoi, ils abandonnent facilement une tâche difficile » (FL).
>
> « Lorsque les étudiants démotivés rencontrent une difficulté, ils ont tendance à se reposer complètement sur le travail fait par leurs camarades : ils copient le travail d'autrui » (FD).
>
> « Ils hésitent à demander les explications à l'enseignant. Ils attendent passivement : ils ne font rien, et ils obtiennent la correction de la part de l'enseignant et des camarades » (FG).
>
> « Ils expriment explicitement leur manque d'intérêt envers une tâche difficile. Par exemple, ils émettent des plaintes, et supplient l'enseignant de se dispenser de l'activité » (FS).
>
> « Ils ne terminent jamais ou interrompent souvent leur activité » (FP).
>
> « Ils disent à l'enseignant leur incapacité à effectuer la tâche : ils se considèrent comme manquant d'intelligence » (FL).
>
> « Ils inventent des excuses pour ajourner le travail » (FP).

5.3.2.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la persévérance des étudiants :

La persévérance dans l'activité	
Avis des étudiants	
Groupe jugé motivé	**Groupe jugé démotivé**
100% affirment avoir persévéré jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur travail.	100% disent le contraire.
Comportements observés : - Se débrouiller tout seuls ; - Recourir à l'aide des camarades ; - Aller voir l'enseignant.	**Comportements observés :** - Abandonner facilement un défi ; - Recourir à des stratégies d'évitement ; - Travailler mais de façon bâclée ; - Se reposer sur le travail fait par autrui.
Avis des enseignants	
Comportements observés : - Ne pas baisser les bras facilement ; - Persévérer dans l'activité jusqu'à la fin.	**Comportements observés :** - Refuser d'effectuer une activité difficile ; - Se reposer sur le travail fait par autrui ; - Émettre des plaintes, inventer des excuses pour se dispenser de travailler ; - Interrompre l'activité.

Sur la base des jugements émis par les 32 étudiants enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés ne baissent pas facilement les bras devant une tâche difficile qui leur est proposée. Ils persévèrent jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur travail. Cela montre qu'ils ont une détermination élevée dans l'approfondissement des connaissances. Face à un défi, ce groupe d'étudiants ont chacun une propre manière d'agir. Certains se débrouillent tout seuls, sans avoir recours à l'aide d'autrui. Lisant les jugements émis tels que « les difficultés ne me découragent pas du tout », « j'ai toujours confiance en moi », « je ferai tout mon possible pour réussir », « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », on voit chez eux du courage, du talent, et de l'indépendance. Certains d'autres tendent à demander de l'aide à leurs camarades, ou les explications à l'enseignant. Toutefois, ils ont recours à cette solution après tous les efforts déployés, à savoir relire le cours et les notes, et consulter les documents de référence. Cette manière d'agir révèle l'autonomie de ces jeunes dans la recherche des moyens leur permettant de résoudre les difficultés.

Selon l'observation des enseignants enquêtés, les étudiants motivés font des études pour approfondir les connaissances et s'exercer aux compétences nécessaires. Face à une tâche difficile, ils se sentent motivés, car ils peuvent se frotter aux défis afin de s'enrichir en dehors des connaissances acquises en classe et du cours. Certains étudiants motivés expriment leur mécontentement lorsque l'enseignant leur proposent une activité peu exigeante.

- **Du côté des étudiants démotivés**

Les étudiants démotivés manquent de persévérance dans l'accomplissement d'une tâche. Face à un défi, ils agissent selon une de quatre tendances suivantes : l'abandon immédiat, le recours à des stratégies d'évitement, le bâclage, et l'appel au secours à autrui. Ainsi, certains inventent des excuses pour se dispenser d'accomplir la tâche, feignent de ne pas comprendre ce qu'il faut faire dans la tâche, ou disent à l'enseignant leur incapacité afin d'attendre passivement les corrections de l'enseignant. D'autres bâclent la tâche, ou copient le travail fait par leurs camarades. Particulièrement, certains étudiants n'hésitent pas à louer quiconque pour faire leur boulot. Tout cela, les enseignants l'attestent, et même ajoutent d'autres manifestations, telles que les plaintes et la procrastination.

Ces manières d'agir sont dues à des raisons suivantes : l'activité n'est pas notée ou n'est pas associée à une contrainte ; ou bien les efforts précédents déployés n'ont pas été récompensés. S'agissant de quelque raison que ce soit, on voit que les étudiants démotivés s'attachent peu aux études, et n'ont pas envie d'approfondir leurs connaissances.

5.3.2.5. Conclusion

Les étudiants motivés persévèrent dans les activités d'apprentissage. Cette persévérance s'observe à travers les efforts qu'ils ont déployés au cours de l'exécution d'une tâche difficile, sans baisser les bras.

Au contraire, les étudiants démotivés manquent de persévérance dans leur déroulement : ils abandonnent facilement une activité difficile. Inventer des excuses pour se dispenser de travailler, bâcler la tâche, interrompre l'activité, et se reposer sur le travail fait par autrui, sont des manières d'agir régulières qu'ils suivent pendant leurs études.

5.3.3. L'apprentissage

Selon la littérature scientifique, l'apprentissage est la manifestation finale de la dynamique motivationnelle. Pour examiner l'effet de l'apprentissage (ou plus précisément la performance individuelle) sur la motivation de l'étudiant lors de ses études, nous avons élaboré cette question suivante :

Question 10 : *Les résultats que vous avez obtenus dans les activités d'apprentissage en valent-ils la peine ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse !*

❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup

Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !

5.3.3.1. L'auto-évaluation des étudiants jugés motivés

Le tableau ci-dessous visualise l'actuelle note moyenne cumulative de chacun des enquêtés :

Etudiants jugés motivés	Performance individuelle (note moyenne cumulative sur une échelle de 4.0)	Mention
E1	3,23	Très bien
E2	3,45	Très bien
E3	3,61	Excellent
E4	3,27	Très bien
E5	3,32	Très bien
E6	3,10	Bien
E7	3,18	Bien
E8	3,25	Très bien
E9	3,63	Excellent
E10	3,12	Bien
E11	3,50	Très bien
E12	3,38	Très bien
E13	3,14	Bien
E14	3,67	Excellent
E15	3,17	Bien
E16	3,53	Très bien
Total	Excellent : 3 (18,75%) Très bien : 8 (50%) Bien : 5 (31,25%) Passable et insuffisant : 0 (0%)	

Notes : Classification en vigueur

3,60 ≤ Excellent ≤ 4,00

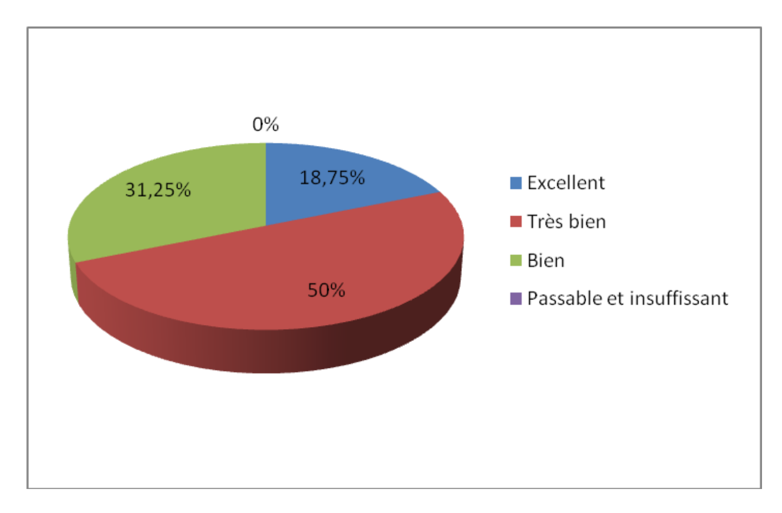
3,20 ≤ Très bien ≤ 3,59

2,50 ≤ Bien ≤ 3,19

2,00 ≤ Passable ≤ 2,49

Insuffisant < 2,00

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :

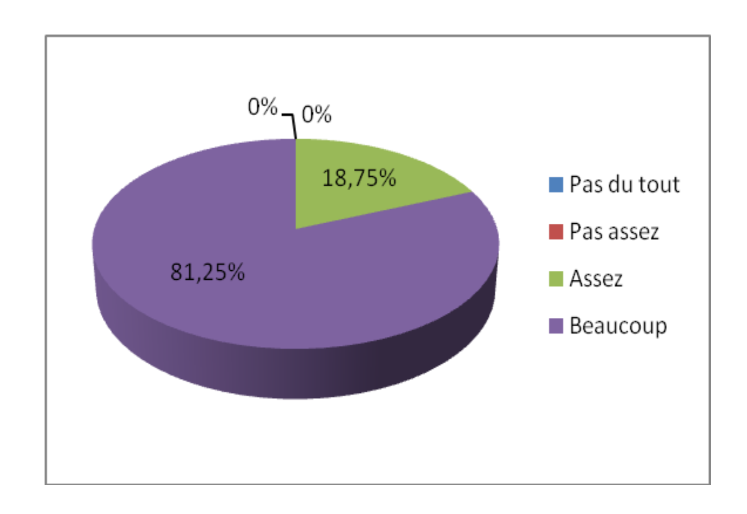


La note moyenne cumulative des étudiants jugés motivés

Comme l'indiquent le tableau récapitulatif et l'histogramme, trois étudiants ont obtenu la mention *excellent* (18,75%), huit *très bien* (50%), cinq *bien* (31,25%), et personne n'est classé à *passable* ou *insuffisant*. Il est à noter que la note moyenne cumulative de cinq étudiants qui ont eu la mention *bien* (de 3,10 à 3,18) approche de la mention *très bien* (≥ 3,20). Ces chiffres recueillis révèlent que leur performance est assez élevée. Concernant le degré de satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de ses résultats, nous avons obtenu les chiffres suivants :

Degré de satisfaction	Nombre	%
Pas du tout	0	0
Pas assez	0	0
Assez	3	18,75
Beaucoup	13	81,25
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de satisfaction des étudiants jugés motivés vis-à-vis de leurs résultats

Treize enquêtés (81,25%) ont choisi le degré *beaucoup*, trois (18,75%) le degré *assez*, et personne n'a choisi les degrés *pas assez* et *pas du tout*. Ces données recueillies montrent que la plupart des étudiants interrogés sont très satisfaits de leurs résultats. Observons les avis émis en ces lignes suivantes :

« Les résultats des études m'ont satisfait, car pendant trois années consécutives, j'ai obtenu la mention "très bien" » (E1).

« Je suis content de ma présente performance, car elle répond à mes efforts déployés. J'ai beaucoup travaillé pour pouvoir obtenir les bonnes notes » (E2).

« Actuellement, ma note moyenne cumulative 3,14 équivaut à la mention "bien", et celle-ci me plaît. Toutefois, je vais mettre davantage d'efforts pour atteindre la mention "très bien" » (E13).

« Je suis content de mes résultats, car j'ai obtenu une bourse destinée aux meilleurs étudiants et octroyée par l'université » (E14).

« Bien que ma note moyenne cumulative n'équivaille qu'à la mention "bien", j'en suis content. En fait, j'apprécie peu les notes, car l'important pour moi est d'avoir compris les connaissances acquises en faveur de mon futur emploi » (E10).

Seuls trois étudiants expriment avec réticence leur satisfaction de leurs résultats, même si leur performance est très élevée (E4, E12 et E16 ont obtenu la mention *très bien*), car ils n'ont pas encore atteint les cibles envisagées :

« Je suis relativement satisfait de ma performance, car je ne suis pas classé dans le top 10 des meilleurs étudiants de la classe. Ce semestre, je dois travailler davantage pour pouvoir atteindre ma cible » (E4).

« Bien que mes résultats soient bons, je n'en suis pas vraiment content. La raison est que je n'ai pas obtenu une bourse d'études du semestre dernier » (E12).

« Le semestre précédent, ma note moyenne cumulative a diminué un peu à cause de deux mauvaises notes à l'examen. Bien que je maintienne la mention "très bien", je suis un peu triste de mes résultats, et je vais mettre des efforts ce semestre afin d'améliorer ma performance » (E16).

5.3.3.2. L'auto-évaluation des étudiants jugés démotivés

Le tableau ci-dessous visualise l'actuelle note moyenne cumulative de chacun des enquêtés :

Etudiants jugés démotivés	**Performance individuelle (note moyenne cumulative sur une échelle de 4.0)**	**Mention**
E17	2,26	Passable
E18	2,14	-idem-
E19	2,40	-idem-
E20	2,35	-idem-
E21	2,21	-idem-
E22	2,36	-idem-
E23	2,17	-idem-
E24	2,43	-idem-
E25	2,15	-idem-
E26	2,48	-idem-
E27	2,46	-idem-
E28	2,35	-idem-
E29	2,42	-idem-
E30	2,15	-idem-
E31	2,41	-idem-
E32	2,29	-idem-
Total	Excellent : 0 (0%) Très bien : 0 (0%) Bien : 0 (0%) Passable : 16 (100%) Insuffisant : 0 (0%)	

Notes : Classification en vigueur

3,60 ≤ Excellent ≤ 4,00

3,20 ≤ Très bien ≤ 3,59

2,50 $\leq$ Bien $\leq$ 3,19

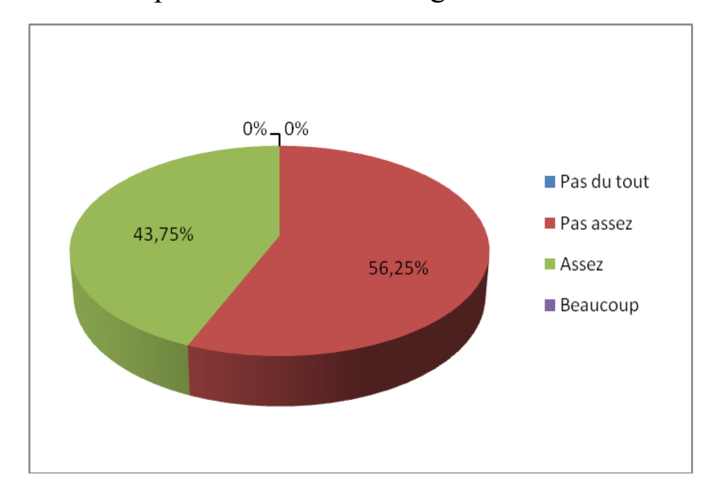
2,00 $\leq$ Passable $\leq$ 2,49

Insuffisant < 2,00

Au total, seize étudiants (100%) ont obtenu la mention *passable*. Cela signifie que leur performance est médiocre. S'agissant du degré de satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de ses résultats, nous avons obtenu les chiffres suivants :

Degré de satisfaction	**Nombre**	**%**
Pas du tout	0	0
Pas assez	9	56,25
Assez	7	43,75
Beaucoup	0	0
Total	**16**	**100**

Ces résultats sont représentés dans l'histogramme suivant :



Le degré de satisfaction des étudiants jugés démotivés vis-à-vis de leurs résultats

Comme l'indiquent le tableau récapitulatif et l'histogramme, neuf personnes (56,25%) ont choisi le degré *pas assez*, sept (43,75%) ont choisi le degré *assez*, les degrés *pas du tout* et *beaucoup* n'ont pas été choisis. Les enquêtés insatisfaits explicitent ainsi :

« J'ai mis des efforts mais les résultats n'ont pas été améliorés. Je suis un peu déçu de moi » (E18).

« Le semestre dernier, je me suis trouvé que j'avais bien fait des devoirs, cependant, j'ai obtenu les notes médiocres. Quelle tristesse ! » (E21).

« Je ne suis pas content de mes résultats, car depuis des semestres, les notes n'étaient pas bonnes » (E25).

« Je ne suis pas satisfait de ma performance, car elle est encore très basse après beaucoup d'efforts de ma part » (E28).

« J'ai l'impression que les résultats n'ont pas correctement reflété mes efforts, car plusieurs sujets d'examens, élaborés sous forme de Q.C.M, consistent à défier les étudiants. Ainsi, j'ai obtenu beaucoup de mauvaises notes à cause des contrôles et examens de ce type, ce qui a réduit considérablement ma performance. En revanche, j'ai souvent obtenu une bonne note aux épreuves écrites » (E23).

D'un autre côté, 43,75% des enquêtés expriment leur contentement de leur performance, et voici leur avis :

« Je suis content de ma performance, car je me comprends mieux que quiconque : je ne suis pas bon étudiant » (E32).

« Les résultats des études me satisfont, car pour moi, réussir les examens et obtenir un diplôme, cela me suffira, avec quelque note que ce soit » (E17).

« Je suis satisfait de mes résultats, parce que je n'ai pas consacré beaucoup de temps aux apprentissages, c'est pourquoi, les notes obtenues sont justifiables » (E25).

« Je me contente de mes résultats, car tout simplement, je n'ai pas échoué à n'importe quel module durant des semestres, malgré les notes obtenues assez basses » (E22).

5.3.3.3. L'évaluation des enseignants de l'UCT

Cette partie consiste à examiner les avis des enseignants sur la réaction de deux groupes d'étudiants motivés et démotivés lors de l'obtention d'une note médiocre. La question suivante a été formulée dans cet objectif :

- *Lorsque les étudiants motivés et démotivés obtiennent une note qui ne leur plaît pas du tout, comment réagissent-ils ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !*

5.3.3.3.1. Sur les comportements des étudiants jugés motivés

A propos des résultats des études, les enquêtés soulignent que la plupart des étudiants motivés ont obtenu une bonne performance dans leurs études. Pour ces jeunes, un résultat indésirable peut leur apporter un double effet : une tristesse et un stimulus. Comme le montrent les énoncés suivants :

« Souvent, les étudiants motivés ont une note moyenne cumulative assez élevée. Lorsqu'ils obtiennent une mauvaise note, ils se sentent tristes et déçus. Toutefois,

ils ne sont pas pessimistes, car ils la considèrent comme un facteur renforçateur pour qu'ils travaillent davantage le semestre suivant » (FD).

« Certains étudiants motivés s'intéressent plus à l'acquisition des connaissances qu'aux notes qu'ils obtiennent. Par conséquent, ils se sentent légèrement tristes lorsque les notes ne les ont pas satisfaits, et ils vont mettre des efforts pour améliorer leur performance » (FP).

« Face à une mauvaise note, ils cherchent à comprendre leurs erreurs : soit ils le font tranquillement soit ils vont voir l'enseignant pour obtenir une explication justifiable. Ils ne sont pas si tristes qu'ils sont démotivés. Ils essaieront d'améliorer leurs notes » (FS).

5.3.3.3.2. Sur les comportements des étudiants jugés démotivés

Concernant la réaction de ces étudiants lors de l'obtention d'une note médiocre, les enquêtés ont observé deux cas suivants : un groupe d'étudiants qui ont l'air indifférents et un autre se sentant pessimistes. En voici leurs jugements :

« Certains étudiants se sentent normaux lorsqu'ils obtiennent une mauvaise note, et à mon impression, ils ne veulent pas mettre d'efforts pour améliorer leurs résultats : ils sont indifférents aux études. Ainsi, ces jeunes étudient juste pour passer l'examen, pour entrer dans la classe supérieure, et pour obtenir un diplôme. C'est pourquoi, ils sont satisfaits d'une performance médiocre. Néanmoins, d'autres se sentent très pessimistes, car ils obtiennent souvent de mauvaises notes malgré les importants efforts déployés » (FH).

« Face à un mauvais résultat, certains étudiants se montrent pessimistes, et tendent facilement à abandonner leurs études. Certains d'autres se montrent indifférents ; ils s'intéressent peu à leur performance. L'obtention d'une mauvaise note est loin de les inquiéter, car tant de fois ils ont obtenu des notes médiocres, voire minables. Ces jeunes étudient juste pour ne pas échouer à l'examen. Voilà, c'est simple que ça » (FL).

« J'ai vu deux types d'étudiants suivants : certains tombent facilement dans la tristesse et dans la déception ; ils se blâment, voire pleurent beaucoup lorsqu'ils obtiennent une mauvaise note. Ils tendent à s'attacher de moins en moins aux apprentissages si les notes indésirables se répètent régulièrement. En revanche, d'autres paraissent insouciants. Ces jeunes considèrent les mauvaises notes et l'échec comme étant quelque chose de normal dans la vie estudiantine. Ainsi, certains d'entre eux ont échoué dans plusieurs modules, et ont dû les reprendre dans les années qui suivent » (FG).

5.3.3.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la performance individuelle des étudiants dans leurs études :

La performance individuelle	
Avis des étudiants	
Groupe jugé motivé	**Groupe jugé démotivé**
100% ont obtenu une performance assez élevée : - 81,25% sont satisfaits de leurs résultats ; - 18,75% expriment avec réticence leur satisfaction de leurs résultats.	100% ont obtenu une performance médiocre, dont 56,25% ne sont pas satisfaits de leurs résultats.
Avis des enseignants	
- Les étudiants motivés considèrent l'obtention d'une mauvaise note comme un stimulus pour travailler davantage.	- Les étudiants démotivés se montrent pessimistes ou indifférents devant l'obtention d'une mauvaise note.

Sur la base des jugements émis par les 32 étudiants enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

- **Du côté des étudiants motivés**

Les étudiants motivés ont obtenu de bons résultats des études. Cela est manifesté par la note moyenne cumulative de seize étudiants interrogés : trois ont obtenu la mention *excellent*, huit *très bien* et cinq *bien*. La plupart d'entre eux sont satisfaits de leurs résultats. Il existe la corrélation entre la motivation et la performance : tous les étudiants motivés obtiennent de bonnes performances, mais il est très probable que les bonnes performances qu'ils ont déjà obtenues les rendent motivés, car la bonne performance exerce l'influence sur la motivation de l'étudiant. Cependant, n'empêche que la note moyenne cumulative élevée pourrait provoquer de l'autosatisfaction à certains étudiants, et partant ces jeunes négligeraient leurs études.

Selon les enseignants, un résultat indésirable peut apporter aux étudiants motivés un double effet : une tristesse et un stimulus. Toutefois, ils ne perdent pas de motivation, mais mettent davantage d'effort pour améliorer leurs notes.

- **Du côté des étudiants démotivés**

Les seize étudiants enquêtés ont obtenu les résultats médiocres, la note moyenne cumulative n'atteignant que la mention *passable*. Mais ce qui est bien remarquable, est

qu'aucun enquêté n'a obtenu la mention *insuffisant*. Au Vietnam, depuis les années 1990, le résultatisme commence à s'étaler dans l'enseignement secondaire. Les écoles ont tendance à donner aux élèves les bonnes notes afin de répondre aux cibles de réussite imposées par les supérieurs hiérarchiques. Cette tendance est entrée dans le milieu universitaire depuis les années 2000, ce qui fait que plusieurs enseignants sont plus généreux dans leur notation des devoirs, et ne font pas échouer les étudiants médiocres dans l'espoir de leur épargner des conséquences indésirables.

Concernant le degré de leur satisfaction vis-à-vis de leurs résultats, 56,25% expriment leur mécontentement, car ils n'ont pas pu améliorer leur performance malgré leurs efforts déployés, et 43,75% se contentent de leur performance grâce à deux raisons suivantes :

- les résultats reflètent correctement leur niveau intellectuel ;
- les étudiants ne se fixent pas de cibles élevées : ils étudient juste pour réussir les examens, entrer dans la classe supérieure, et obtenir un diplôme.

Autrement dit, ce groupe d'étudiants se contentent d'une réussite minimale, et ils n'ont pas envie d'améliorer leur performance.

Quant à la réaction des étudiants démotivés lors de l'obtention d'une note indésirable, les enseignants enquêtés ont constaté deux cas suivants : un groupe d'étudiants ont l'air indifférent et un autre se sentent pessimistes.

5.3.3.5. Conclusion

Les étudiants motivés ont obtenu de bons résultats des études. Ce sont des individus compétents qui travaillent pour approfondir leurs connaissances et améliorer leur performance, et donc, ne perdent pas facilement la motivation à cause d'une note indésirable.

Les étudiants démotivés ont obtenu les résultats médiocres : les uns sont contents de leur sort, et les autres s'avèrent pessimistes à cause de leur mauvaise performance, qui à son tour aggrave leur manque de motivation.

5.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a pour but de dresser un tableau global sur la motivation ou engagement cognitif des étudiants dans leurs études. Ce tableau, croyons-nous, permettra de procéder à une analyse plus fine des problèmes de motivation que des étudiants éprouvent dans les activités formantes et de formuler une démarche d'intervention pour les résoudre.

Dans l'introduction de ce chapitre, nous avons informé trois angles à mettre en relief en vue de mesurer le degré de motivation d'apprentissage en milieu universitaire. Voyons comment l'analyse des entretiens peut nous aider à atteindre l'objectif visé.

- **Les impressions des étudiants sur leurs années d'enseignement secondaire**

Les étudiants motivés expriment les impressions positives sur leurs années d'enseignement secondaire, alors que les étudiants démotivés éprouvent de mauvais sentiments. Dans ce cycle de formation, tous les deux groupes de jeunes subissent l'un et l'autre la pression parentale, la pression institutionnelle et la pression provoquée par le souhait d'entrée à l'université. Dans de telles conditions, les étudiants motivés s'y adaptent bien, et considèrent les pressions scolaires comme des stimulus qui les poussent à mettre davantage d'efforts dans les études. Par contre, face aux différentes pressions, les étudiants démotivés se débattent péniblement pour les surmonter. Par conséquent, leurs années de secondaire ne leur laissent que des souvenirs insipides.

- **Les sources de la motivation d'apprentissage**

Les étudiants motivés perçoivent la valeur des activités d'apprentissage qui leur sont proposées : ils les jugent utiles et intéressantes et se jugent assez compétents pour les réussir. Ils croient avoir un certain contrôle sur leur déroulement par le truchement de la précision des buts étroitement liés aux activités d'apprentissage, de l'anticipation de leur avenir professionnel et de l'établissement de leurs buts intermédiaires pour atteindre leur but final. Tel est le cas général des étudiants dotés d'un bon niveau intellectuel, d'une bonne adaptabilité à l'enseignement supérieur, d'une aptitude à poursuivre la spécialité préférée et d'une perspective future bien articulée.

Au contraire, les étudiants démotivés ont une mauvaise perception de la valeur des activités d'apprentissage : ils les trouvent inutiles ou inintéressantes, ils se croient incompétents de les accomplir, et ils ont une mauvaise perception de contrôlabilité. De plus, ils poursuivent de préférence des buts de court terme afin d'obtenir les avantages immédiats ou de rechercher une réussite minimale. Tel est le cas général de ceux qui sont dotés d'un niveau médiocre, d'une faible adaptation à l'enseignement supérieur, et d'une faible capacité à anticiper leur avenir professionnel. La plupart d'entre eux ont mal choisi leur spécialité préférée lors du concours d'entrée à l'université. Tous ces facteurs

apparaissent dans les cas qu'on appelle « scolarisation fallacieuse » très répandue dans l'enseignement secondaire. Grosso modo, les étudiants démotivés tombent souvent dans l'angoisse, ressentent toute sorte de pression, et surtout ils se plaignent souvent de leurs études.

- **Les manifestations de la motivation d'apprentissage**

Les étudiants motivés s'engagent entièrement dans les activités d'apprentissage sur le plan cognitif. Cela est manifesté par l'autonomie et la créativité dont ils font preuve dans leur déroulement : se préparer à étudier, chercher à utiliser les stratégies d'apprentissage efficaces, à organiser leurs études et à les gérer dans le temps. Ils persévèrent dans les activités d'apprentissage, et cette persévérance s'observe dans les efforts qu'ils ont déployés au cours de l'exécution d'une tâche difficile, sans baisser les bras. Et enfin, ils ont obtenu de bons résultats des études. Tels sont des individus compétents qui travaillent pour approfondir leurs connaissances et améliorer leur performance, et donc, ne perdent pas facilement la motivation à cause d'une malchance.

A l'opposé, les étudiants démotivés s'engagent très peu dans les activités formantes. Cela s'observe dans le fait qu'ils se reposent plus ou moins complètement sur l'enseignant et sur le document de cours, qu'ils utilisent en priorité l'apprentissage par cœur, le « copier-coller », et qu'ils se mettent en marge de la vie de la classe et se passent du travail en individuel. Ensuite, ils manquent de persévérance dans leur déroulement : abandonner facilement une activité difficile, inventer des excuses pour se dispenser de travailler, bâcler la tâche, interrompre l'activité et se reposer sur le travail fait par d'autres camarades sont des manières d'agir qu'ils adoptent régulièrement pendant leurs études. Et enfin, ils ont obtenu les résultats médiocres : les uns sont contents de leur sort, et les autres s'avèrent pessimistes à cause de leur mauvaise performance qui, à son tour, aggrave leur manque de motivation.

Hormis les différences de ces deux groupes d'étudiants au niveau des sources et des manifestations de la motivation d'apprentissage, l'analyse des entretiens nous a également indiqué leur point commun : *ils expriment leur mécontentement sur la formation dispensée : enseignement obligatoire des modules irréalistes, insuffisance des modules spécialisés, redondance des modules, manque de liberté académique et survie des méthodes pédagogiques et des pratiques d'évaluation traditionnelles.*

Il en résulte que ces lacunes susmentionnées, dans une certaine mesure, poussent probablement les étudiants motivés et aussi les étudiants démotivés à la déception et au désintérêt aux études.

CHAPITRE VI : L'IMPACT DES FACTEURS EXTERNES SUR LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE : ANALYSE DES FACTEURS D'ORDRE PEDAGOGIQUE

Selon la littérature scientifique, la motivation d'apprentissage d'un étudiant est déterminée de prime abord par les éléments intrinsèques mais également par un grand nombre de facteurs externes d'ordre pédagogique et social. L'impact de ces derniers sur la motivation d'apprentissage a été étudié par bon nombre de recherches, mais la plupart ont mis l'accent sur les facteurs relatifs aux environnements pédagogiques sur lesquels un enseignant peut agir. L'objectif du présent chapitre est de dépister les déterminants d'ordre pédagogique qui affectent la motivation d'apprentissage de l'étudiant dans le contexte socio-éducatif au Vietnam actuel. Pour ce faire, nous procédons à l'analyse des trois types de données collectées :

- les entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés motivés de l'UCT,
- les entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés démotivés de l'UCT,
- et les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de l'UCT.

Dans ce chapitre, nous présenterons progressivement deux contenus suivants : le tableau récapitulatif des idées personnelles des enquêtés sur l'impact des facteurs externes sur la motivation d'apprentissage et l'analyse des facteurs d'ordre pédagogique les plus puissants en amont de la démotivation de l'étudiant dans ses études.

6.1. La récapitulation des avis des enquêtés sur l'impact des facteurs externes sur la motivation d'apprentissage

Pour préciser les facteurs les plus puissants qui affectent la motivation d'apprentissage, nous avons soumis les questions suivantes au jugement des enquêtés :

Question 11 :

11.1 : *Entre les deux groupes de facteurs suivants (dimension pédagogique et dimension sociale), d'après-vous, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?*

Note : au cas où l'interviewé classe ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous accepterons quand même leur réponse.

Pour conscientiser les enquêtés à ces deux groupes de facteurs externes et pour faciliter leur propre réponse à cette question, nous leur avons suggéré deux tableaux ci-dessous :

Dimension pédagogique	
1.	Activités d'enseignement-apprentissage : monotonie, absence d'activité motivante, simple répétition
2.	Absence d'intérêt pour le curriculum : certaines matières irréalistes
3.	Qualité de l'enseignant : médiocrité des compétences professionnelles et pédagogiques, dogmatisme, autorité, absence d'ardeur au travail
4.	Climat de la classe : compétition dominante, relation moins intime entre enseignant-étudiants
5.	Pratiques évaluatives : évaluations centrées seulement sur la performance ou bien plus formative
6.	Poursuite de deux formations simultanées
7.	Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire : les habitudes d'apprentissage passif sont enracinées depuis l'enseignement secondaire
Autres :	

Dimension sociale	
1.	Travail à mi-temps
2.	Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie ; inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)
3.	Spécialité choisie non prometteuse
4.	Hantise du chômage
5.	Qualité de formation peu estimée par le marché du travail
6.	Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »
7.	Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme »
8.	Absence d'un environnement familial encourageant
Autres :	

11.2 : *[vu la réponse de l'interviewé à la question précédente], d'après-vous, quels sont les trois facteurs qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? Classez-les en ordre descendant !*

Note : au cas où l'interviewé classe ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous lui demandons également de relever trois facteurs les plus déterminants de chaque groupe et de les classer en ordre descendant.

11.3 : *Sur quoi fondez-vous votre jugement ?*

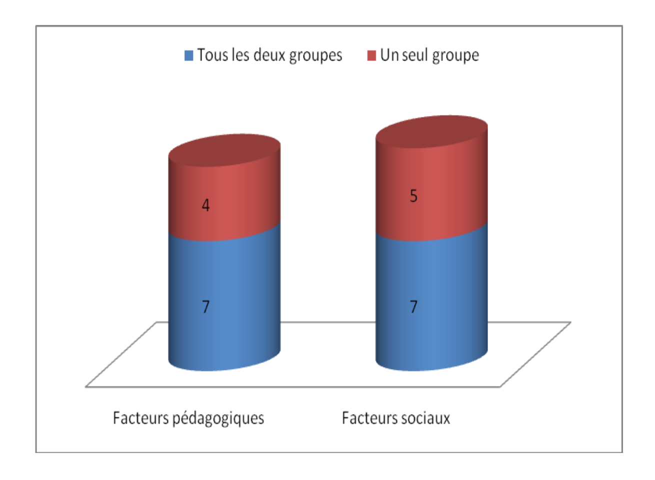
6.1.1. Précision du groupe de facteurs le plus influent sur le découragement de l'étudiant dans ses études

6.1.1.1. L'évaluation des étudiants jugés motivés

Les seize étudiants motivés ont répondu chacun différemment à la question 11.1. Le tableau ci-dessous visualise les résultats obtenus :

11.1. Entre les deux groupes de facteurs suivants (dimension pédagogiques et dimension sociale), d'après-vous, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?			
Item		**Nombre**	**%**
1	Facteurs pédagogiques	4	25
2	Facteurs sociaux	5	31,25
3	Tous les deux groupes	7	43,75
Total		16	100

Ce résultat est représenté dans l'histogramme suivant :



Le groupe de facteurs provoquant le plus de découragement chez l'étudiant dans ses études selon les étudiants jugés motivés

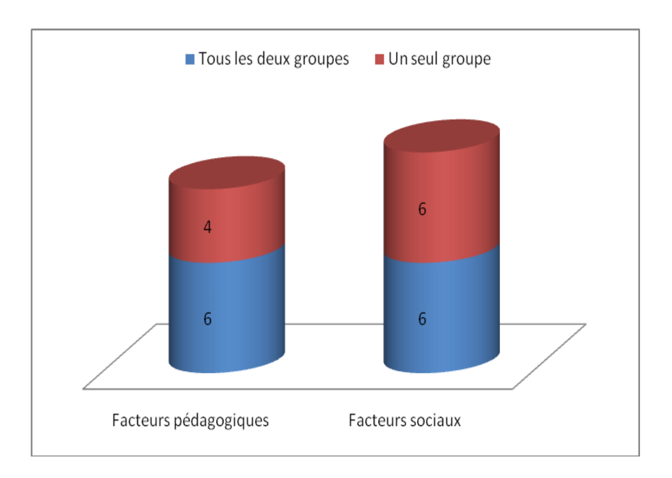
Comme l'indiquent le tableau analytique et l'histogramme, sept enquêtés estiment que le découragement de l'étudiant provient de tous les deux groupes de facteurs, cinq enquêtés choisissent les facteurs sociaux, et quatre se penchent sur les facteurs pédagogiques. Il en résulte que 12 choix (7+5) sont destinés aux facteurs sociaux, et 11 choix (7+4) destinés aux facteurs pédagogiques.

6.1.1.2. L'évaluation des étudiants jugés démotivés

Voici les réponses de ce groupe d'étudiants à la question 11.1 :

Item		Nombre	%
1	Facteurs pédagogiques	4	25
2	Facteurs sociaux	6	37,5
3	Tous les deux groupes	6	37,5
Total		16	100

Ce résultat est représenté dans l'histogramme suivant :



Le groupe de facteurs provoquant le plus de découragement chez l'étudiant dans ses études selon les étudiants jugés démotivés

Observant le tableau analytique et l'histogramme, nous notons les données suivantes :

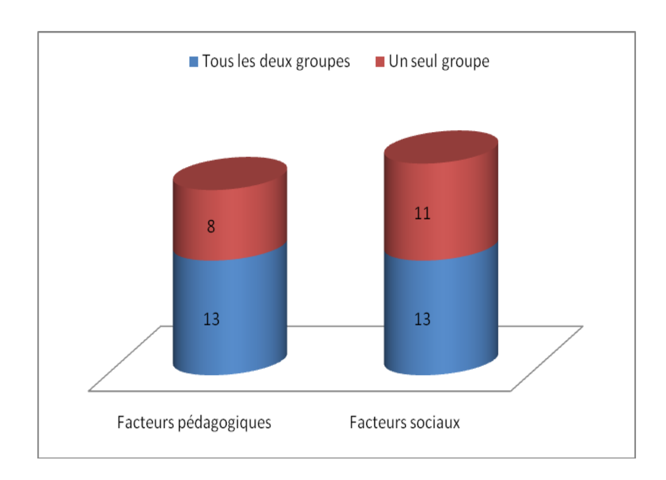
- quatre personnes ont choisi les facteurs pédagogiques ;
- six personnes ont choisi les sociaux ;
- et six personnes ont choisi les deux groupes.

Ce résultat révèle 12 choix (6+6) destinés aux facteurs sociaux, et 10 choix (4+6) destinés aux facteurs pédagogiques.

Nous additionnons les résultats obtenus des deux groupes d'étudiants, motivés et démotivés, pour avoir un résultat global. Examinons-le dans le tableau ci-dessous :

Avis des enquêtés		**Facteurs pédagogiques**	**Facteurs sociaux**	**Tous les deux groupes**	**Total**
Etudiants motivés		4	5	7	16
Etudiants démotivés		4	6	6	16
Total	Nombre	**8**	**11**	**13**	**32**
	%	25	34,37	40,63	100

Ce résultat est représenté dans l'histogramme suivant :



L'évaluation des 32 étudiants sur le groupe de facteurs le plus influent

Au total, les réponses fournies par les 32 étudiants nous ont donné le résultat global suivant :

- Les facteurs pédagogiques ont été choisis par huit étudiants, les facteurs sociaux par onze étudiants, et les deux groupes de facteurs, pédagogiques et sociaux, par treize étudiants.
- Il y a au total 21 choix (8+13) destinés aux facteurs pédagogiques, et 24 choix (11+13) destinés aux facteurs sociaux.

6.1.1.3. L'évaluation des enseignants

Le tableau suivant visualise les avis de six enseignants dans la question 11.1 :

Item		Nombre	%
1	Facteurs pédagogiques	0	0
2	Facteurs sociaux	0	0
3	Tous les deux groupes	6	100
Total		6	100

Comme l'indique le tableau analytique, six enseignants sur six ont choisi l'item « tous les deux groupes de facteurs ». Cela veut dire que d'après eux, les deux groupes de facteurs, pédagogiques et sociaux, provoquent le découragement de l'étudiant dans ses études.

6.1.1.4. Interprétation des résultats d'entretiens

A propos des facteurs agissant sur le découragement de l'étudiant dans ses études, 32 étudiants interrogés ont fait leur choix comme suit : 21 choix destinés aux facteurs pédagogiques et 24 choix destinés aux facteurs sociaux. Il est à noter que les effets négatifs de ces deux types de facteurs sont à la fois remarqués par les étudiants motivés et démotivés.

Dans la question 11.1, les étudiants y ont répondu souvent en fonction des circonstances spécifiques de chaque personne : ils font partager leur perception à titre d'auto-observateurs, alors que les enseignants en donnent chacun une vue d'ensemble de l'extérieur en tant qu'hétéro-observateurs et experts, tout en confrontant la société, la classe et leurs connaissances académiques.

Somme toute, les considérations par les enquêtés indiquent qu'au Vietnam, ces deux groupes de facteurs ont chacun des influences sur le découragement de l'étudiant dans ses études, et que les facteurs sociaux l'emportent légèrement sur les facteurs pédagogiques : 24 choix *vs* 21 choix.

6.1.2. Précision des facteurs les plus influents sur le découragement de l'étudiant dans ses études

Dans le but de préciser les facteurs les plus influents sur le découragement de l'étudiant dans ses études, nous avons élaboré la question suivante :

Question 11.2 : *[vu la réponse de l'interviewé à la question précédente] D'après-vous, quels sont les trois facteurs qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? Classez-les en ordre descendant !*

Cette question est accompagnée des deux grilles suivantes :

- La première grille, adressée à ceux qui ont choisi l'item 1 et l'item 3 (11 étudiants motivés, cf. §1.1.1., et 10 étudiants démotivés, cf. §1.1.2. de ce chapitre), comprend des éléments pédagogiques capables de décourager l'étudiant :

Eléments pédagogiques	Ordre descendant		
	1er rang	2e rang	3e rang
Activités d'enseignement-apprentissage			
Absence d'intérêt pour le curriculum			
Qualité de l'enseignant			
Climat de la classe			
Pratiques évaluatives			
Poursuite de deux formations simultanées			
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire			
Autres :			
Total			

- La deuxième, adressée à ceux qui ont choisi l'item 2 et 3 (12 étudiants motivés, cf. §1.1.1., et 12 étudiants démotivés, cf. §1.1.2. de ce chapitre), comprend des éléments sociaux capables de décourager l'étudiant :

Eléments sociaux	Ordre descendant		
	1er rang	2e rang	3e rang
Travail à mi-temps			
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie ; inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)			
Spécialité choisie non prometteuse			
Hantise du chômage			
Qualité de formation peu estimée par le marché du travail			
Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »			
Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme »			
Absence d'un environnement familial encourageant			
Autres :			
Total			

6.1.2.1. L'évaluation des étudiants jugés motivés

Parmi seize étudiants motivés qui ont répondu à la question 11.1, quatre personnes ont choisi l'item *facteurs pédagogiques,* cinq personnes l'item *facteurs sociaux*, et sept personnes sont pour l'item *tous les deux groupes* (cf. §1.1.1. de ce chapitre).

En ce qui concerne les avis des étudiants motivés sur les éléments pédagogiques, nous avons obtenu le résultat suivant :

Eléments pédagogiques	Ordre descendant		
	1er rang	2e rang	3e rang
Activités d'enseignement-apprentissage	10	0	0
Absence d'intérêt pour le curriculum	0	7	0
Qualité de l'enseignant	1	1	1
Climat de la classe	0	0	1
Pratiques évaluatives	0	2	1
Poursuite de deux formations simultanées	0	1	0
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	0	0	8
Autres	0	0	0
Total	**10/11**	**7/11**	**8/11**

Comme l'indique ce tableau, 10 enquêtés ont classé l'élément *Activités d'enseignement-apprentissage* premier, 7 enquêtés ont classé l'élément *Absence d'intérêt pour le curriculum* deuxième, et 8 enquêtés ont classé l'élément *Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire* troisième.

Et en voici le résultat concernant leurs avis sur les éléments sociaux :

Eléments sociaux	Ordre descendant		
	1er rang	2e rang	3e rang
Travail à mi-temps	0	1	1
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	10	0	0
Spécialité choisie non prometteuse	0	0	1
Hantise du chômage	0	8	0
Qualité de formation peu estimée par le marché du travail	0	1	0
Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »	1	0	9
Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme »	1	1	0

Absence d'un environnement familial encourageant	0	1	1
Autres	0	0	0
Total	**10/12**	**8/12**	**9/12**

Dans ce tableau, l'item classé premier est *Paradoxe du système de recrutement* (10 personnes), l'item classé second est *Hantise du chômage* (8 personnes), et l'élément classé troisième est *Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »* (9 personnes).

6.1.2.2. L'évaluation des étudiants jugés démotivés

Parmi seize étudiants démotivés qui ont répondu à la question 11.1, quatre personnes ont choisi l'item *facteurs pédagogiques*, six personnes l'item *facteurs sociaux*, et six personnes sont pour l'item *tous les deux groupes* (cf. §1.1.2. de ce chapitre).

En ce qui concerne les avis des étudiants démotivés sur les éléments pédagogiques, nous avons obtenu le résultat suivant :

Eléments pédagogiques	**Ordre descendant**		
	1er rang	2e rang	3e rang
Activités d'enseignement-apprentissage	1	0	1
Absence d'intérêt pour le curriculum	8	0	0
Qualité de l'enseignant	0	2	0
Climat de la classe	0	1	0
Pratiques évaluatives	0	7	0
Poursuite de deux formations simultanées	1	0	0
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	0	0	9
Autres	0	0	0
Total	**8/10**	**7/10**	**9/10**

Comme l'indique ce tableau, 8 interviewés déclarent que l'item *Absence d'intérêt pour le curriculum* est le plus influent, et classés au deuxième rang et au troisième rang sont respectivement les items *Pratiques évaluatives* (7 interviewés) et *Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire* (9 interviewés).

Et en voici le résultat concernant leurs avis sur les éléments sociaux :

Eléments sociaux	**Ordre descendant**		
	1er rang	2e rang	3e rang
Travail à mi-temps	0	8	0

Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	11	0	0
Spécialité choisie non prometteuse	0	1	0
Hantise du chômage	1	2	2
Qualité de formation peu estimée par le marché du travail	0	0	0
Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »	0	0	9
Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme »	0	0	1
Absence d'un environnement familial encourageant	0	1	0
Autres	0	0	0
Total	**11/12**	**8/12**	**9/12**

Le facteur classé au premier rang est *Paradoxe du système de recrutement* (11 enquêtés) ; le facteur classé au second rang est *Travail à mi-temps* (8 enquêtés) et le facteur classé au troisième rang est *Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »* (9 enquêtés).

6.1.2.3. L'évaluation des enseignants

S'agissant de la question 11.1, six enseignants sur six ont choisi l'item *tous les deux groupes de facteurs* (cf. §1.1.3. de ce chapitre).

En ce qui concerne les avis des enseignants sur les éléments pédagogiques, nous avons obtenu le résultat suivant :

Eléments pédagogiques	**Ordre descendant**		
	1er rang	2e rang	3e rang
Activités d'enseignement-apprentissage	0	6	0
Absence d'intérêt pour le curriculum	0	0	1
Qualité de l'enseignant	0	0	0
Climat de la classe	0	0	0
Pratiques évaluatives	0	0	5
Poursuite de deux formations simultanées	0	0	0
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	6	0	0
Autres	0	0	0
Total	**6/6**	**6/6**	**5/5**

Comme l'indique ce tableau, 6 enquêtés sur 6 ont mis au premier rang l'item *Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire* pour le premier rang et au second rang l'item *Activités d'enseignement-apprentissage*, et l'item *Pratiques évaluatives* a été mis au troisième rang : 5 enquêtés.

Et en voici le résultat concernant leurs avis sur les éléments sociaux :

Eléments sociaux	**Ordre descendant**		
	1er rang	2e rang	3e rang
Travail à mi-temps	0	0	0
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	5	0	0
Spécialité choisie non prometteuse	0	1	1
Hantise du chômage	0	5	0
Qualité de formation peu estimée par le marché du travail	0	0	0
Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »	0	0	5
Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme »	0	0	0
Absence d'un environnement familial encourageant	1	0	0
Autres			
Total	**5/6**	**5/6**	**5/6**

L'item classé premier est *Paradoxe du système de recrutement* (5 personnes), l'item classé second est *Hantise du chômage* (5 personnes), et l'élément classé troisième est *Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect »* (5 personnes).

6.1.2.4. Bilan de résultats obtenus

Les tableaux ci-dessous donnera une vue d'ensemble des avis des enquêtés :

Dimension pédagogique

Trois facteurs les plus influents du groupe de facteurs pédagogiques			
Ordre descen-dant	**Opinions des enquêtés**		
	Etudiants motivés	**Etudiants démotivés**	**Enseignants**
1	Activités d'enseignement-	Absence d'intérêt pour le	Différences de stratégies

	apprentissage *(10 pers)*	curriculum *(8 pers)*	d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire *(6 pers)*
2	Absence d'intérêt pour le curriculum *(7 pers)*	Pratiques évaluatives *(7 pers)*	Activités d'enseignement-apprentissage *(6 pers)*
3	Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire *(8 pers)*	Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire *(9 pers)*	Pratiques évaluatives *(5 pers)*

Parmi les facteurs pédagogiques, seul l'item *Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire* est choisi par les trois groupes d'enquêtés. L'item *Absence d'intérêt pour le curriculum* est choisi par les étudiants motivés et démotivés, l'item *Activités d'enseignement-apprentissage* par les étudiants motivés et les enseignants, et l'item *Pratiques évaluatives* par les étudiants démotivés et les enseignants.

Somme toute, les réponses recueillies de la question 11.2 nous indiquent à la fois la convergence et la divergence des avis des enquêtés. Afin d'obtenir un classement des éléments uni et conçu par les enquêtés, nous faisons le total des choix de ces derniers en fonction des facteurs décourageants, et nous suivons le principe qui explique que les éléments qui sont choisis le plus, expriment un grand consensus, et seront donc classés les plus hauts en ordre descendant. Observons le résultat visualisé dans le tableau ci-après :

Dimension pédagogique	**Choix de réponse**			**Total des choix**	**Rang**
	Etudiants motivés (Effectif : 11)	**Etudiants démotivés** (Effectif : 10)	**Enseignants** (Effectif : 6)		
Activités d'enseignement-apprentissage	10	0	6	**16**	**2e**
Absence d'intérêt pour le curriculum	7	8	0	**15**	**3e**
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	8	9	6	**23**	**1er**
Pratiques évaluatives	0	7	5	**12**	**4e**

Comme l'indique ce tableau, l'item *Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire* obtient 23 choix, classé

premier ; puis classés respectivement deuxième et troisième sont l'item *Activités d'enseignement-apprentissage* (16 choix) et l'item *Absence d'intérêt pour le curriculum* (15 choix) ; et l'item *Pratiques évaluatives* est classé dernier avec 12 choix.

Dimension sociale

Trois facteurs les plus influents du groupe de facteurs sociaux			
Ordre descen-dant	**Opinions des enquêtés**		
	Etudiants motivés	**Etudiants démotivés**	**Enseignants**
1	Paradoxe du système de recrutement *(10 pers)*	Paradoxe du système de recrutement *(11 pers)*	Paradoxe du système de recrutement *(5 pers)*
2	Hantise du chômage *(8 pers)*	Travail à mi-temps *(8 pers)*	Hantise du chômage *(5 pers)*
3	Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect *(9 pers)*	Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect *(9 pers)*	Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect *(5 pers)*

Quant aux facteurs sociaux, tous les trois groupes d'enquêtés sont pour deux items *Paradoxe du système de recrutement* et *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect*. L'item *Hantise du chômage* obtient le consensus des étudiants motivés et des enseignants, alors que l'item *Travail à mi-temps* n'est choisi que par les étudiants démotivés. Nous faisons le total des choix des enquêtés en fonction des facteurs décourageants, et en voici le résultat :

Dimension sociale	**Choix de réponse**			**Total des choix**	**Rang**
	Etudiants motivés (Effectif : 12)	**Etudiants démotivés** (Effectif : 12)	**Enseignants** (Effectif : 6)		
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	10	11	5	**26**	**1er**
Hantise du chômage	8	0	5	**13**	**3e**
Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect	9	9	5	**23**	**2e**
Travail à mi-temps	0	8	0	**8**	**4e**

Dans ce tableau ci-dessus, le premier rang est accordé à l'item *Paradoxe du système de recrutement* avec 26 choix ; puis les items *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect* (23 choix) et *Hantise du chômage* (13 choix) figurent respectivement au deuxième et au troisième rang ; et l'item *Travail à mi-temps* est classé en 4e rang avec 8 choix.

Et voici le classement des éléments décourageants conçu par les enquêtés :

Classement des facteurs décourageants les plus influents		
Dimension pédagogique	**Total des choix**	**Ordre descendant**
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	23	1er
Activités d'enseignement-apprentissage	16	2e
Absence d'intérêt pour le curriculum	15	3e
Pratiques évaluatives	12	4e
Dimension sociale	**Total des choix**	**Ordre descendant**
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	26	1er
Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect	23	2e
Hantise du chômage	13	3e
Travail à mi-temps	8	4e

Les parties qui suivent consisteront à élucider les arguments des enquêtés portant sur ces facteurs décourageants en question.

6.2. Analyse des facteurs d'ordre pédagogique les plus puissants en amont de la démotivation de l'étudiant

Cette section consistera à analyser les facteurs d'ordre pédagogique les plus influents qui ont été évoqués par les enquêtés. Cette analyse, espérons-nous, apportera des éléments de base permettant d'expliquer le découragement de l'étudiant dans ses études.

S'agissant de la dimension pédagogique, les résultats recueillis de la question 11.2 nous ont permis d'identifier quatre éléments suivants en ordre descendant :

Premier rang : **Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire**

Deuxième rang : **Activités d'enseignement-apprentissage**

Troisième rang : **Absence d'intérêt pour le curriculum**

Quatrième rang : **Pratiques évaluatives**

Tels sont les éléments décourageants les plus choisis par les enquêtés (cf. §6.1.2.4. de ce chapitre). Tout en les confrontant avec la littérature, telle que les travaux d'A. Wigfield et *al.* (2006), de J. E. Brophy (2004), de D. Stipek (2002) et de C. Ames (1992), nous constatons que ces éléments riment avec le groupe de cinq facteurs ayant le plus d'influence sur la dynamique motivationnelle, consistant en les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et les récompenses et les sanctions. De ce fait, nous décidons de centrer notre intérêt sur les quatre facteurs conçus par les enquêtés, dont les arguments recueillis seront progressivement élucidés dans les paragraphes qui suivent, ce afin de répondre à la question 11.3 : *Sur quoi fondez-vous votre jugement ?*

6.2.1. Les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire

Les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire sont considérées par 23 enquêtés (8 étudiants motivés, 9 étudiants démotivés et 6 enseignants) comme l'un des trois facteurs les plus influents sur la démotivation de l'étudiant dans ses études (cf. §6.1.2.4 de ce chapitre). C'est pourquoi, cette section consistera à analyser les arguments de ces trois groupes d'informateurs dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

6.2.1.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Au total, huit étudiants ont choisi le facteur *les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire*. Ils ont émis chacun leurs propres arguments, que nous regroupons en fonction de la similarité des informations obtenues. S'agissant de la manière d'enseigner-apprendre en classe, un étudiant s'exprime :

> « Dans les écoles secondaires, l'enseignant pratique principalement les méthodes de lecture-copie, et de projection-copie. C'est-à-dire qu'il privilégie l'enseignement axé sur le contenu. Les élèves, quant à eux, reçoivent machinalement les connaissances transmises. Et à la longue, d'année en année,

ces écoliers deviennent passifs : ils se reposent entièrement sur l'enseignant. A l'université, celui-ci met en œuvre les nouvelles méthodes pédagogiques pour susciter la participation active de l'étudiant à la leçon : il insiste sur l'enseignement axé sur l'apprenant. C'est à cause de cette différence que plusieurs étudiants, surtout les nouveaux s'adaptent difficilement à l'enseignement supérieur. En effet, si, depuis l'école primaire, on est forgé dans une éducation passive, on sera loin de s'intégrer facilement à un nouveau milieu plutôt actif, sauf les individus brillants » (E1).

Un autre étudiant formule son jugement comme suit :

« Selon les routines du milieu enseignant vietnamien, le maître expose la leçon, l'élève écoute et copie dans son cahier ce qui est dit à voix haute et écrit au tableau. Depuis le primaire, il est familiarisé à ce procédé d'enseignement qui le suit jusqu'en terminale, ce qui l'amène à une posture passive dans les apprentissages : il dépend totalement du maître ; il n'est pas autonome. C'est pourquoi, il rencontre beaucoup de difficultés dès son admission à l'université, où l'enseignant ne joue que le rôle de guide, de motivateur, et de médiateur dans les activités formantes, où l'étudiant doit principalement faire le travail en individuel » (E3).

De même, nous notons un raisonnement similaire dans l'énoncé suivant :

« Du CP à la terminale, les écoles vietnamiennes poursuivent principalement le modèle transmissif selon lequel le rôle de l'enseignant est d'exposer la leçon, et le rôle de l'élève est d'écouter et de copier ce que dit l'enseignant. Ce modèle pousse l'élève à toujours attendre son maître pour lui procurer les connaissances. L'enseignement universitaire étant centré sur l'étudiant, l'enseignant utilise différentes méthodes modernes pour le motiver, telles que l'enseignement par situations-problèmes, l'enseignement par découverte, l'enseignement par travail de groupe, etc. Le passage de l'enseignement passif au secondaire à l'enseignement actif à l'université entrave les études des étudiants, car plusieurs d'entre eux se débrouillent difficilement » (E4).

Certains étudiants soulignent que si la prise de notes caractérise la manière d'apprendre à l'université, l'écoute-copie passive est fondamentale en secondaire. Ils expliquent ainsi :

« Au secondaire, l'enseignant lit lentement la leçon à voix haute, ou l'écrit au tableau pour que les élèves puissent la copier dans leur cahier. A l'université, pendant que l'enseignant expose la leçon, les étudiants doivent prendre des notes tout seuls. Or, c'est quoi la prise de notes ? et comment faire ? Ce sont des questions très connues dans le monde estudiantin vietnamien, surtout ceux qui

sont en première année. Puisque les écoles secondaires négligent cette technique d'apprentissage, et que l'université ne guide pas les étudiants dans la maîtrise de cette technique, ces jeunes se débrouillent eux-mêmes, et partant beaucoup d'entre eux se montrent déboussolés et perplexes lors des études universitaires » (E8).

« L'enseignement supérieur valorise le travail en individuel des étudiants. Pour ce faire, ceux-ci doivent maîtriser certaines stratégies et techniques d'apprentissage nécessaires, telles que l'écoute active, la prise de notes, l'interprétation, etc. Or, de telles techniques ne sont pas enseignées dans les échelons inférieurs. Quel dommage ! Il s'agit de mon cas par exemple, j'ai mis une année pour pouvoir m'adapter à l'université, car tout était nouveau pour moi. Dès les premiers jours de classe, j'ai été très étonné de la manière d'agir des universitaires : ils ne pratiquent pas la méthode de lecture-copie, ils n'écrivent pas non plus la leçon au tableau, mais juste les mots-clés. C'est très différent par rapport à ce qui se passait journellement au secondaire. De là, je me suis demandé comment faire pour suivre la formation dispensée. Certains enseignants m'ont guidé dans mes études, mais d'autres non, et leurs apports ne m'ont cependant pas beaucoup satisfait. En somme, le manque de stratégies d'apprentissage causé du secondaire défavorise les études universitaires, car il n'est pas toujours le cas où tous les étudiants sont capables de choisir chacun une manière d'apprendre appropriée à un nouveau milieu » (E11).

D'un autre côté, la manière dont l'école et la famille procèdent à l'éducation empêche le développement de l'initiative et de l'autonomie de l'enfant dans ses études, surtout à l'université. L'énoncé suivant élucide cette observation :

« Les activités d'enseignement-apprentissage au secondaire s'effectuent depuis longtemps sur la base des méthodes traditionnelles, notamment la méthode de lecture-copie qui vise à procurer des prêt-à-manger intellectuels aux élèves. Dans la famille, les enfants sont chouchoutés et dorlotés de façon excessive. Dans ces conditions, les habitudes de jouissance et d'attente se sont enracinées depuis leur enfance. En conséquence : bon nombre d'étudiants sont complètement noyés dans les études supérieures » (E16).

A l'école, les élèves sont soumis à la surveillance sévère de l'enseignant, alors que l'universitaire donne toute liberté aux étudiants de faire ce qu'ils veulent, et quand ils le veulent. Cette différence provoque par conséquent des risques. Observons deux arguments ci-dessous :

« Au secondaire, les élèves sont bien soignés par l'enseignant dans les études. Pour preuve, lorsque quiconque obtient une mauvaise note, ou manifeste de la paresse, l'enseignant lui fera des reproches. Il pourrait également renseigner ses

parents de sa situation en cas de nécessité. Généralement, les élèves font des études sous la surveillance stricte de l'enseignant. A l'université, puisque les universitaires voient les étudiants comme des majeurs qui doivent être responsables de leurs études, ils appellent à ces jeunes la conscience, et l'auto-discipline. Par manque de surveillance de l'enseignant, plusieurs étudiants se laissent emporter facilement par la paresse, et s'intéressent de moins en moins aux apprentissages, ce qui détériore leurs résultats, et les pousse à la démotivation » (E15).

Dans ce sens, un étudiant s'exprime autrement :

« Au secondaire, l'enseignant surveille strictement ses élèves. Lorsqu'il leur assigne une tâche à réaliser, il la leur rappelle très souvent, et contrôle l'avancement de l'activité. Une punition plus ou moins sévère sera infligée à quiconque n'achève pas son devoir. Dans ces conditions, tout apprenant est obligé de travailler s'il ne veut pas être puni. A l'université, cette surveillance est largement lâchée, car l'enseignant exige des étudiants la volonté et le travail en individuel. Or, n'étant pas poussés de façon régulière comme au secondaire, plusieurs étudiants tendent facilement à négliger leurs études » (E13).

A propos des objectifs de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur, un étudiant formule son argument de la manière suivante :

« L'enseignement secondaire s'intéresse à la manière d'agir pour que les élèves puissent obtenir les bonnes notes dans les contrôles et examens, entrer dans une école d'élite, et réussir le concours d'entrée à l'université. Puisque les évaluations consistent à contrôler la mémorisation et la reproduction, les élèves ont recours à l'apprentissage par cœur. Quant à L'enseignement universitaire, il insiste sur la compréhension et la mise en application des connaissances acquises à une situation concrète. Afin de suivre la formation dispensée, les étudiants doivent maîtriser certaines techniques d'apprentissage efficaces, telles que la prise de notes, l'analyse, l'argumentation, etc. C'est parce qu'ils maintiennent les habitudes d'apprentissage passif au collège et au lycée que sont entravées leurs études de Licence » (E4).

A travers les énoncés évoqués par les étudiants motivés, nous avons formulé une question suivante :

Au secondaire, les élèves peuvent-ils s'exprimer différemment de leur enseignant ? Sur quoi fondez-vous ce jugement ?

Les huit étudiants interrogés ont répondu négativement à cette question : ils sont obligés de répéter machinalement ce que dit l'enseignant. Le dogmatisme et l'autoritarisme freinent le développement de l'individualité chez l'apprenant. Un étudiant remarque :

> « L'éducation occidentale apprécie la différence, la respecte et cultive les propres valeurs de chaque personne. Or, l'éducation vietnamienne en fait le contraire : les enseignants obligent les élèves à penser et à agir comme eux. Jusqu'aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire en général et dans chaque classe, je crois que la plupart des enseignants n'encouragent pas les enfants à développer leur différence » (E11).

Et voici un argument similaire :

> « Dogmatiques et autoritaires à leur tour, plusieurs enseignants n'acceptent pas l'initiative des apprenants ; ils obligent ceux-ci à répéter leur pensée comme l'unique vérité. C'est pourquoi, les écoliers ne sont pas entraînés aux compétences nécessaires en faveur des études supérieures » (E8).

Ce sont les évaluations strictement basées sur les réponses-modèles préparées par les responsables qui poussent les élèves à l'apprentissage « perroquet » et le psittacisme. Un étudiant raconte son histoire comme suit :

> « Je me rappelle bien les pressions scolaires au collège et au lycée. Concernant le cours de l'éducation civique par exemple, l'enseignant nous a obligé à apprendre par cœur ce qu'il a exposé en classe. Puisque les leçons étaient souvent très longues, je les ai interprétées à ma manière. En conséquence : j'ai toujours obtenu les mauvaises notes dans les contrôles et examens, car l'enseignant appliquait l'unique réponse-modèle pour la correction des copies » (E15).

De même, l'enseignement de la littérature est décrit en ces lignes :

> « S'agissant du cours de littérature, je croyais que cette matière consistait à déclencher les impressions personnelles de chacun des élèves. Or, très peu d'enseignants s'y intéressaient correctement ; la majorité apprenaient aux écoliers les formules rigides et machinales, et leur donnent les exemples, et les plans détaillés de la leçon à suivre pour répondre aux contrôles et examens. Toute réponse différente de celle de l'enseignant n'est pas notée bien qu'elle soit bonne » (E2).

6.2.1.2. Considérations par les étudiants jugés démotivés

Selon neuf étudiants démotivés, les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire constituent l'un des trois facteurs le

plus influents sur la démotivation. Pour justifier son opinion, un étudiant émet un jugement suivant portant sur la manière d'enseigner/apprendre :

> « Au Vietnam, l'enseignement secondaire pratique le modèle transmissif maître-élèves. Ce cycle met l'accent sur la mémorisation et la reproduction. L'enseignant privilégie les méthodes de lecture-copie et de projection-copie. Les élèves acquièrent les connaissances à travers l'écoute-copie passive et l'apprentissage par cœur. L'enseignement universitaire consiste à déployer l'activité, le dynamisme, et la créativité chez l'étudiant. Il exige de celui-ci le travail en individuel sur la base de la maîtrise des stratégies nécessaires. Cette différence entre deux cycles peut entraver les étudiants, surtout ceux qui maintiennent les habitudes d'apprentissage passif enracinées depuis les échelons inférieurs » (E31).

Et voici l'argument d'un autre étudiant :

> « Au secondaire, l'enseignant écrit de préférence les idées principales de la leçon au tableau pour que les élèves puissent copier dans leur cahier. Il pratique également les "méthodes" de lecture-copie et de projection-copie. La classe est organisée sous forme de cours magistral à tous les échelons, du CP à la terminale, ce qui contribue donc à former les habitudes d'apprentissage passif. A l'université, la capacité de faire le travail en individuel constitue le facteur décisif de la réussite de l'étudiant. Pendant la classe, l'enseignant écrit juste les mots-clés de la leçon au tableau, et les étudiants les observent en l'écoutant, et prennent des notes tout seuls. Les séances de cours sont des interactions entre enseignant-étudiants, et entre étudiants. Pas mal d'étudiants suivent difficilement l'enseignement dispensé à cause du manque de stratégies d'apprentissage requises » (E22).

L'énoncé ci-dessous révèle la conséquence de l'apprentissage « perroquet » acquis au secondaire sur les études à l'université :

> « Au secondaire, les élèves ont recours à l'apprentissage par cœur. Ils répètent comme un perroquet ce que dit l'enseignant en classe. Dans ce cycle, ils ne sont pas entraînés aux compétences de haut niveau en faveur du travail en individuel, c'est pourquoi, l'autonomie dans l'apprentissage devient une notion tout à fait nouvelle pour eux dès leur admission à l'université. Comment se débrouillent-ils pour saisir le rythme de ce milieu lorsque pendant les douze années scolaires, ils ne savaient que répéter les manuels, et les explications de l'enseignant ? Et choisir une bonne méthode d'apprentissage n'est pas chose facile pour tous les étudiants. En effet, certains ont bientôt abandonné leurs études à cause de leur inadaptation » (E27).

Un autre point différent entre deux cycles de formation réside dans l'organisation des révisions aux examens et dans les pratiques évaluatives. Un étudiant déclare :

> « Au secondaire, lorsque les examens approchent, l'enseignant organise bien des séances de révision. Le contenu est limité par une liste de questions adoptée par les équipes de pilotage. En fonction des matières, l'enseignant concerné aide ses élèves à répondre à ces questions en leur offrant des suggestions. Pour obtenir les bonnes notes, il leur suffira d'apprendre par cœur ce que l'enseignant leur donne, car les sujets d'examen sont encadrés par la liste de questions publiquement diffusée auparavant. Bref, les évaluations de ce cycle visent à contrôler la mémorisation des élèves. A l'université, les étudiants doivent faire des révisions individuellement ; l'enseignant leur donne son aide en cas de nécessité ; et le contenu n'est pas limité. Puisque les évaluations s'appuient sur la compréhension, et la mise en application des connaissances acquises, les sujets sont élaborés sous forme des questions ouvertes. C'est pourquoi, bon nombre d'étudiants ont obtenu de mauvais résultats à cause de leur mauvaise capacité d'y répondre » (E18).

Pareillement, un étudiant fait partager son opinion en ce paragraphe :

> « Au secondaire, pendant le semestre, les élèves reçoivent beaucoup de connaissances, mais lors des contrôles, l'enseignant a tendance à limiter les leçons. De plus, lors des examens, il signale à ses élèves les questions de révision accompagnées d'une fiche de réponses bien préparée visant à leur procurer des prêt-à-manger. Le rôle de l'apprenant est de tout mémoriser pour obtenir les bonnes notes. A l'université, afin de réussir les examens, l'étudiant doit faire le travail en individuel, savoir organiser les activités d'apprentissage, et les gérer dans le temps. La relecture et la lecture préparatoire doivent être exécutées de façon régulière pendant le semestre, car les leçons sont nombreuses, et les sujets d'examen ne sont pas limités. C'est pourquoi, le maintien de mauvaises habitudes d'apprentissage acquises au secondaire contribue à diminuer les performances des étudiants » (E24).

Sur la base des opinions des étudiants démotivés, nous avons soumis la question suivante à leur jugement :

> *Au secondaire, les élèves peuvent-ils s'exprimer différemment de leur enseignant ? Sur quoi fondez-vous ce jugement ?*

Les neufs étudiants interrogés ont répondu « non » à cette question. S'agissant tout d'abord des évaluations machinales, un étudiant émet son argument de la façon suivante :

« L’enseignant n’encourage pas les élèves à s’exprimer différemment de ce qu’il expose en classe, car les copies d’examen sont notées selon l’unique réponse-modèle approuvée par les supérieurs hiérarchiques. Une copie, quelque bonne que soit sa qualité, obtiendra une note médiocre si elle ne contient pas tous les points-clefs mentionnés dans la réponse-modèle prescrite. Autrement dit, le jury compte la quantité d’idées, principales et secondaires, exprimées dans la copie pour la notation » (E29).

Un étudiant présente la notation dans l’enseignement de la littérature comme suit :

« Au secondaire, apprendre la littérature, c’est suivre strictement les leçons du manuel scolaire, et les suggestions de l’enseignant. Et apprendre la littérature, c’est exprimer son opinion sur la base des orientations du manuel et de l’enseignant. Une dissertation obtiendra une bonne note lorsqu’elle présente tous les items obligatoires de la réponse-modèle prescrite. Pour ce faire, tout élève est obligé de répéter à l’identique les exposés de l’enseignant » (E17).

Le dogmatisme et l’autoritarisme de la part de l’enseignant provoquent également le conformisme, comme le montre l’énoncé ci-dessous :

« Dogmatiques et autoritaires à leur tour, bien des enseignants refusent ou même méprisent l’initiative des élèves. Dans des cas, ces enseignants jugent insolent tout apprenant qui exprime les opinions personnelles contraires aux leurs. Bref, le développement de l’individualité et le respect de la différence ne sont guère valorisés dans l’enseignement secondaire » (E26).

6.2.1.3. Considérations par les enseignants

Six enseignants sur six ont choisi les différences de stratégies d’apprentissage entre l’enseignement supérieur et l’enseignement secondaire comme le facteur le plus influent sur le découragement de l’étudiant dans ses études. Un enseignant explique :

« L’enseignement secondaire s’avère dogmatique, et consiste à imposer les connaissances aux élèves à travers le modèle transmissif, le cours magistral, les méthodes de lecture-copie, de projection-copie, et l’apprentissage par cœur, d’où se forment, et s’enracinent les habitudes passives depuis le CP. Par conséquent, les élèves s’adaptent difficilement à l’enseignement supérieur qui leur demande de participer activement à la construction de la leçon sur la base de la maîtrise des stratégies d’apprentissage efficaces » (FH).

Dans ce sens, un autre enseignant émet son argument suivant :

« Selon mon observation, beaucoup d’étudiants, même les étudiants de 3e et de 4e année, suivent difficilement l’enseignement axé sur l’apprenant malgré la mise en

œuvre de différentes méthodes de la part des universitaires. La raison est due au fait que depuis l'école primaire, les enfants sont forgés dans un modèle traditionnel selon lequel le maître lit la leçon à voix haute pour que l'élève puisse la copier dans son cahier, ou que le maître expose la leçon, et que l'élève écoute les bras croisés. En général, l'enseignement secondaire n'entraîne pas les enfants aux compétences nécessaires en faveur de l'autonomie dans l'apprentissage et du travail en individuel. Or, ces compétences conditionnent les études supérieures. De ce fait, certains étudiants se noient peu à peu, et d'autres abandonnent l'université dès les premières années » (FG).

Un enseignant fait partager dans l'énoncé ci-dessous son point de vue similaire :

« Au secondaire, l'enseignant transmet, dans les moindres détails, la leçon aux élèves par les méthodes de lecture-copie, et de projection-copie. Quant aux apprenants, il leur suffit d'apprendre par cœur tout ce que dit l'enseignant afin d'obtenir les bonnes notes, les évaluations portant sur la mémorisation et la répétition. A titre d'exemple, dans l'enseignement des matières telles que la littérature, l'histoire, la géographie, les élèves peuvent facilement obtenir une note de 8 ou 9 points sur 10 s'ils suivent strictement les exposés de l'enseignant. A l'université, l'étudiant est invité à s'engager dans la leçon, à travailler en atelier, à faire l'exposé, etc. Pour ce faire, il doit avoir la capacité de faire le travail en individuel. Pas mal d'étudiants sont gravement choqués devant un tel milieu éducatif à cause du manque de cette compétence. Si les bons ont dû mettre environ un semestre pour leur adaptation, les moins bons une à deux années. Particulièrement, les faibles se noient progressivement, d'année en année, et alors, lorsqu'ils font leurs études, ils souhaitent juste atteindre les notes de passage requises pour être admissibles » (FS).

Toujours selon cet enseignant, les critères d'évaluation entre deux cycles se montrent opposés :

« Au secondaire, les évaluations portent sur le contenu, c'est pourquoi, les sujets d'examen sont élaborés sous forme des questions de cours qui consistent à contrôler ce qui est enseigné en classe, et qui sont limitées par la liste des questions de révision publiquement diffusée. A l'université, les évaluations portent sur les compétences à acquérir, c'est pourquoi, les sujets comprennent différents types de questions : questions de cours, questions d'argumentation et mixtes. Pour réussir, les étudiants doivent comprendre la leçon, et savent appliquer les connaissances acquises à une situation concrète. Cette différence des critères d'évaluation entre deux cycles en question conditionne la différence des

stratégies d'apprentissage, qui provoquerait à plusieurs étudiants l'inadaptation, et donc les mauvaises notes » (FS).

En outre, la liberté dans les activités d'apprentissage pousse l'étudiant à la négligence. L'énoncé suivant montre ce point :

> « Au secondaire, les élèves subissent journellement toutes sortes de pressions scolaires, telles que l'apprentissage par cœur la leçon précédente pour faire face à l'enseignant le lendemain, les exercices à la maison, les contrôles, les cours de soutien, etc. En classe, si quiconque n'accomplit pas sa tâche, l'enseignant lui adresse des reproches ou en renseigne ses parents. Ainsi, le maître surveille strictement ses écoliers, et cette surveillance les oblige à se concentrer malgré eux sur les études. D'où vient une routine conditionnée selon laquelle les élèves travaillent si et seulement s'ils sont poussés de façon régulière. A l'opposé, l'enseignement universitaire valorise l'autonomie et l'auto-discipline de l'étudiant, c'est pourquoi, la surveillance de l'enseignant est très lâchée. Cela signifie que l'étudiant, lui-même, doit savoir organiser les activités d'apprentissage et les gérer dans le temps. Toutefois, le fait de donner toute liberté à l'étudiant comme aujourd'hui a engendré des risques : plusieurs étudiants deviennent paresseux, et s'intéressent de moins en moins aux apprentissages » (FL).

En somme, les arguments évoqués par les enseignants montrent que l'enseignement secondaire pratique principalement la pédagogie traditionnelle, et s'avère dogmatique. A partir de cet état des choses, nous avons soumis les questions suivantes au jugement des enseignants enquêtés :

Au secondaire,

- *les enseignants sont-ils libres dans l'interprétation du manuel scolaire ?*
- *les enseignants sont-ils libres dans l'utilisation d'autres références ?*
- *l'imposition culturelle émane-t-elle de la volonté subjective de l'enseignant ?*
- *pourquoi les méthodes « sauvages » telles que lecture-copie et projection-copie survivent-elles malgré les renouvellements en éducation ?*

Selon les avis des six enseignants interrogés, le corps enseignant du secondaire n'est pas libre dans l'interprétation du manuel scolaire ni dans l'utilisation d'autres références que celles prescrites par les responsables. L'idée est que la liberté académique de ce cycle est contrôlée et limitée par les institutions politiques et administratives. Ainsi, les activités d'enseignement-apprentissage sont strictement administrées par le MEF, et politisées par le Parti communiste. A l'heure actuelle, il y a dans tout le pays un seul

manuel scolaire pour chaque discipline, édicté par cet organisme. Sauf la maison d'édition *Giáo dục* faisant partie du MEF, les autres n'ont pas l'autorisation de publier les manuels scolaires. Un enseignant formule sa remarque suivante :

> « Au niveau de gestion administrative, il vaut mieux que le MEF fixe les normes générales applicables à chaque échelon, à partir desquelles les centres de formation et de recherche en sciences de l'éducation ou les maisons d'édition pourraient procéder à la rédaction des manuels scolaires. Or, le MEF se contente de se charger de trop de tâches, y compris la rédaction, l'imprimerie et la commercialisation » (FP).

Toujours selon cet enseignant, le monopole du manuel scolaire résulte entre autres des motifs politiques. Il confie ainsi :

> « Puisque l'éducation a pour tâche de servir le régime communiste, le monopole du manuel scolaire permet au Gouvernement de diriger ce qui est enseigné à l'école, d'orienter le contenu et de bâtir au fur et à mesure la confiance des écoliers à l'avenir du socialisme » (FP).

Afin de mener à bien ses droits de contrôle et de surveillance en éducation, le MEF a établi lui-même un mécanisme de gestion administrative suivant :

> « Le MEF est l'organisme administratif le plus haut qui est responsable d'élaborer le programme, le contenu, le manuel scolaire, et autres. Il a de l'autorité pour décider tout ce qui concerne les activités de formation dans l'école. Sous la tutelle du MEF, les services et bureaux de l'éducation et de la formation des locaux dirigent les échelons hiérarchiques inférieurs : école – corps enseignant – élèves. Grâce à ce mécanisme de gestion, le système éducatif vietnamien est géré de façon draconienne, du niveau central au niveau local » (FG).

Soumis à ce mécanisme de gestion, l'enseignant a du mal à vivre son autonomie dans la planification et l'organisation des leçons, des contrôles et évaluations. Comme l'indique cet énoncé :

> « Dans les écoles vietnamiennes, les manuels scolaires édictés par le MEF font loi, et servent donc de base obligatoire à toutes les activités de formation. En classe, le maître expose juste ce qui est rédigé dans le manuel. Il est doté d'un livre du professeur qui présente en détail les savoirs à enseigner. Quiconque ne respecte pas ce règlement doit subir des sanctions sévères. Par conséquent, il est important au corps enseignant de préparer la leçon conformément à ces deux documents officiels.
>
> En outre, l'enseignant doit suivre la répartition des leçons du manuel scolaire à l'horaire fixé par le MEF. Les révisions, les contrôles partiels et examens doivent

être correctement effectués suivant le planning en commun de cet organisme. Toute négligence de la part de l'enseignant accompagnera une sanction correspondante » (FH).

L'imposition culturelle provient des institutions, et s'observe à travers les séances de cours en sciences humaines et sociales. A titre d'illustration, un enseignant exprime son opinion sur l'enseignement de la littérature comme suit :

> « L'enseignement de la littérature dans les écoles vietnamiennes fait face à beaucoup de problèmes critiques ; les élèves sont obligés d'assimiler les compréhensions envisagées par l'institution lorsqu'ils apprennent une œuvre littéraire. Par exemple, un élève de campagne et un élève citadin, même dans une classe, ont chacun leurs propres réflexions, lorsqu'ils lisent *Les misérables* de Victor Hugo. Lorsqu'ils apprennent l'image des soldats communistes décrite dans les poèmes et les textes littéraires, chacun a en lui-même une propre représentation de ces personnages selon sa compréhension. Or, le MEF les oblige à suivre les suggestions du manuel scolaire, verbalisées dans les explications de l'enseignant » (FL).

Toujours selon cet enquêté, l'enseignant de littérature n'est pas libre dans l'interprétation des leçons du manuel scolaire :

> « L'enseignement de la littérature est [en fait] très difficile, car il exige de l'enseignant une bonne maîtrise du matérialisme pour interpréter les évènements et les faits littéraires selon le point de vue marxiste-léniniste : il n'a pas le droit de dire ce qu'il pense » (FL).

Au niveau pédagogique, le maître est loin de pouvoir mettre en œuvre les nouvelles méthodes afin d'éveiller l'activité et l'initiative des élèves pendant les séances de cours, parce que :

> « D'après le tableau de répartition des leçons approuvé par le MEF, même une grande œuvre littéraire n'est enseignée qu'en deux séances de cours [100 minutes]. Par contrainte de temps, l'enseignant ne peut ni organiser différentes activités ni mettre en application la pédagogie active. En même temps, sous la pression des cibles de réussite assignées par les supérieurs hiérarchiques, le corps enseignant se contente de privilégier le contenu, et de pratiquer la méthode de lecture-copie comme un simple instrument pour achever les matières à temps alloué » (FP).

Dans ce sens, un enseignant avance les raisons suivantes pour expliquer la survie des « méthodes » de lecture-copie et de projection-copie :

« Après plusieurs renouvellements, le manuel scolaire contient encore des erreurs et est trop lourd en termes de connaissances théoriques. Il ne répond pas du tout à la mise en application de la pédagogie active. D'autre part, les évaluations reposent essentiellement sur le contenu retenu par cœur au détriment des compétences acquises.

Une autre raison provient de la pression au travail de l'enseignant. Pour preuve, ma femme est enseignante d'un collège. Durant une année scolaire, à côté des séances de cours en classe, elle se charge également d'un grand nombre de choses souvent obligatoires : participation aux activités parascolaires, et aux réunions de toute sorte. De plus, elle a environ 14 cahiers à remplir quotidiennement : cours, cahier d'orientation professionnelle, cahier parascolaire, cahier des charges, registre de notes, cahier d'observation de classe, registre de sujets de contrôle, cahier de réunion professionnelle, cahier de réunion du Conseil pédagogique, cahier de séminaires et formations de perfectionnement professionnel, etc. Malgré le développement du Tic, cette prise de notes doit être manuellement effectuée comme il y a une vingtaine d'années » (FD).

6.2.1.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire :

Les différences de stratégies d'apprentissage	
Enseignement secondaire	**Enseignement supérieur**
Avis des étudiants motivés (Effectif : 8/11)	
- L'enseignement axé sur le contenu ; - La pédagogie traditionnelle ; - Un milieu éducatif passif ; - L'absence d'autonomie ; - L'écoute-copie passive ; - L'apprentissage par cœur, la répétition rigide et machinale ; - Procurer des "prêt-à-manger" ; - La surveillance stricte de l'enseignant et de la famille ; - L'enseignement destiné aux contrôles et examens ; - L'imposition culturelle : dogmatisme et autoritarisme ; - Les évaluations centrées sur le contenu.	- L'enseignement axé sur l'apprenant ; - La pédagogie active ; - Un milieu éducatif actif ; - Le déploiement d'autonomie ; - La prise de notes ; - L'apprentissage actif ; - Se procurer des connaissances dans le travail en individuel ; - La surveillance assez lâchée de l'enseignant et de la famille ; - L'enseignement destiné aux connaissances et compétences à acquérir ; - Le respect de la différence et le développement de l'individualité ; - Les évaluations centrées sur les compétences acquises.
Avis des étudiants démotivés (Effectif : 9/10)	

- La pédagogie traditionnelle ; - L'écoute-copie passive ; - L'apprentissage « perroquet », la répétition rigide et machinale ; - Procurer des "prêt-à-manger" ; - Les évaluations centrées sur le contenu limité par une liste de questions de révision ; - Les évaluations rigides et machinales en se basant sur l'unique barème ; - Le sujet d'examen consistant en les questions fermées ; - L'imposition culturelle : dogmatisme et autoritarisme.	- La pédagogie active ; - La prise de notes ; - Les stratégies d'apprentissage efficaces ; - Se procurer des connaissances dans le travail en individuel ; - Les évaluations centrées sur les compétences acquises, sans limiter le contenu à contrôler ; - Les évaluations souples ; - Le sujet d'examen consistant en les questions ouvertes ; - Le respect de la différence et le développement de l'individualité.
Avis des enseignants (Effectif : 6/6)	
- L'imposition culturelle : dogmatisme et autoritarisme ; - La pédagogie traditionnelle ; - L'apprentissage « perroquet », la répétition rigide et machinale ; - Procurer des "prêt-à-manger" ; - Les évaluations centrées sur le contenu ; - Le sujet d'examen consistant en les questions de cours ; - La surveillance sévère de l'enseignant ; - La liberté académique est limitée et contrôlée par les institutions politiques, et les supérieurs hiérarchiques.	- Le déploiement de l'autonomie de l'étudiant ; - La pédagogie active ; - Les stratégies d'apprentissage efficaces ; - Se procurer des connaissances dans le travail en individuel ; - Les évaluations centrées sur les compétences acquises ; - Le sujet d'examen consistant en les questions de cours, d'argumentation et mixtes ; - La surveillance lâchée de l'enseignant ; - La liberté académique à l'université est moins limitée et moins contrôlée.

Sur la base des jugements émis par 17 étudiants enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

A propos des approches éducatives, l'enseignement secondaire au Vietnam se concentre sur le contenu afin de répondre aux contrôles et examens. Il pratique principalement le modèle transmissif selon lequel l'enseignant expose la leçon sous forme de cours magistral et de lecture-copie : le rôle du maître est d'expliquer et de montrer, et celui de l'élève d'écouter, de mémoriser et de redire. Parmi les méthodes traditionnelles mises en œuvre à l'heure actuelle, les « méthodes » de lecture-copie et de projection-copie sont dominantes. Quant aux stratégies d'apprentissage, l'élève a recours de préférence à l'écoute-copie passive, et à l'apprentissage par cœur. Les interactions entre maître-élèves, et entre élèves pendant les séances de cours se réduisent au minimum. Le phénomène général que l'enseignant lit lentement la leçon à voix haute, ou l'écrit au tableau pour que les élèves puissent la copier dans leur cahier, caractérise les activités de formation dans les écoles vietnamiennes, du CP à la terminale.

Ainsi, en classe, l'enseignant prend bien soin de procurer à l'élève des « prêt-à-manger ». Surtout lorsque les examens approchent, l'enseignant prépare lui-même d'une manière bien détaillée les fiches de révision destinées à ses élèves. Soumis à la surveillance strictement rigoureuse du maître, tout enfant exerce son métier d'élève de façon plus ou moins sérieuse. Lorsque quiconque obtient une mauvaise note, ou a l'air paresseux, l'enseignant lui fera des reproches. Celui-ci pourrait également en renseigner les parents de cet écolier en cas de nécessité. Dans une autre dimension, lorsque l'enseignant assigne à ses élèves une tâche à réaliser, il la lui rappelle très souvent, et n'oublie pas de contrôler l'avancement de l'activité. Une punition plus ou moins sévère sera infligée à quiconque n'achève pas son devoir. Dans ces conditions, tout apprenant est obligé de s'engager dans l'apprentissage s'il ne veut pas être puni. Cependant, le revers de cette éducation réside dans le fait que pendant douze années scolaires, l'élève, reste toujours « enfantin » : il est dans l'attente du maître qui lui procure des connaissances, des orientations et suggestions, et qui le pousse sans cesse à travailler.

Il existe dans ce cycle de formation l'imposition culturelle qui s'observe dans le fait que bien des enseignants s'avèrent dogmatiques et autoritaires : ils n'acceptent pas l'initiative des élèves et obligent ces derniers à répéter à l'identique ce qu'ils leur ont transmis. Autrement dit, les écoliers sont loin de s'exprimer différemment de leur enseignant. Ce sont le dogmatisme et l'autoritarisme de la part des enseignants qui freinent le développement de l'individualité chez les élèves. Or, A. Einstein (1931) a souligné le rôle de la créativité/imagination dans les domaines d'études et de recherche en ces termes : « Imagination is more important than knowledge. Knowledge is limited. Imagination encircles the world ».

D'un autre côté, les évaluations se concentrent sur les connaissances enseignées au détriment des compétences acquises. Les sujets d'examen sont limités et discrètement signalés dans les questions de révision accompagnées d'une fiche de réponses préparée par l'enseignant. La notation est exécutée de façon machinale tout en respectant l'unique réponse-modèle adoptée par les équipes de pilotage. A titre d'exemple, une copie d'examen n'obtiendra une bonne note que lorsqu'elle répond à tous les points obligatoires présentés dans la réponse-modèle prescrite. De telles évaluations tuent la créativité de l'élève, et conditionnent l'apprentissage « perroquet » et le psittacisme.

A l'opposé, l'université est un milieu éducatif moderne, dont l'enseignement-apprentissage est axé sur l'apprenant. A l'encontre de l'enseignement secondaire, ce cycle de formation met l'accent sur la différence, et les propres valeurs de chaque personne. Les universitaires sont sollicités d'appliquer les méthodes actives afin de déployer l'activité, le dynamisme, et la créativité de l'apprenant. Les étudiants, eux aussi, sont invités à participer activement à la leçon, et à exprimer leur opinion personnelle. A l'université, la surveillance de la part de l'enseignant est beaucoup lâchée, en faveur de l'autonomie et

l'auto-discipline de l'étudiant. Tout au long de son parcours, le jeune homme doit savoir organiser ses études, et les gérer dans le temps. Les évaluations se concentrent sur les compétences acquises : les sujets d'examen ne sont plus limités au niveau du contenu cristallisé dans les questions de révision, mais se composent de différents types de questions (question de cours, question d'argumentation, et mixtes) qui consistent à mesurer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises. Pour pouvoir suivre l'enseignement dispensé, l'étudiant doit maîtriser certaines stratégies et techniques d'apprentissage nécessaires, dont la prise de notes, le travail en atelier, le travail en individuel. De telles compétences ne lui sont cependant pas enseignées aux échelons inférieurs.

Somme toute, depuis l'école primaire, les enfants vietnamiens ne sont pas entraînés aux compétences de haut niveau au service de l'apprentissage autonome, mais sont familiarisés au procédé d'enseignement-apprentissage passif « écouter – recevoir – suivre – imiter – et répéter à l'identique » qui les suit jusqu'en terminale. Par conséquent, ils s'adaptent difficilement à un nouveau milieu éducatif moderne comme à l'université.

Ces dernières années, les optiques et les lignes directrices du Gouvernement (le Parti communiste derrière lui) sur le renouvellement de l'éducation en général, et sur le renouvellement de l'enseignement secondaire, sont mentionnées dans différents textes officiels, tels que :

1. Dans la loi vietnamienne sur l'éducation n°38/2005/QH11 promulguée en date du 14 juin 2005, l'article 28 prescrit : « Les méthodes d'enseignement au secondaire consistent à déployer l'activité, l'auto-discipline, le dynamisme, et la créativité de l'élève conformément aux caractéristiques de chaque classe, de chaque matière ; à encourager le travail en individuel, le travail en atelier ; à entraîner les élèves à la mise en pratique des connaissances acquises […] ».
2. Le rapport du XIe Congrès national du Parti communiste vietnamien (2011-2015) a souligné entre autres les points importants suivants au sujet du renouvellement de l'enseignement secondaire : « Il faut rénover le programme, le contenu, la pédagogie, les pratiques évaluatives en fonction de l'éducation nouvelle en vue de développer l'activité, le dynamisme, et la créativité de l'élève ».
3. Les stratégies de développement de l'éducation (2011-2020), suivies de la Décision n°711/QĐ-TTg en date du 13 juin 2012 signée par le Premier Ministre, stipulent : « Il faut continuer à rénover la pédagogie, et les pratiques évaluatives en vue de déployer l'activité, l'auto-discipline, le dynamisme, la créativité, et la capacité de faire le travail en individuel de l'élève ».
4. La Résolution n°44/NQ-CP en date du 9 juin 2014 promulguée par le Gouvernement sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation et de la

formation en faveur de l'industrialisation et de la modernisation, présente entre autres le point suivant : « Il faut mettre en place les pratiques évaluatives centrées sur les compétences acquises en associant les évaluations formatives et les évaluations sommatives, suivant le modèle éducatif des pays développés ».

Théoriquement, ces textes officiels facilitent le renouvellement de l'enseignement secondaire, ce afin d'améliorer la qualité de la formation permettant aux élèves de s'intégrer facilement au milieu universitaire sur le plan d'apprentissage. Or, les activités formantes dans les écoles d'aujourd'hui laissent encore à désirer : la survie des « méthodes » de lecture-copie et de projection-copie ; l'apprentissage « perroquet » ; les évaluations centrées sur le contenu ; etc. Se pose donc une question qui nous pousse à chercher des réponses pertinentes si l'on souhaite proposer des solutions valables :

Pourquoi les renouvellements lancés par le Ministère de l'éducation et de la formation n'atteignent-ils pas les objectifs visés ? Les enseignants sont-ils incapables à les exécuter, ou y sont-ils indifférents ?

Partant des arguments formulés par les enquêtés, nous avons trouvé les raisons suivantes :

Les renouvellements lancés par le MEF n'atteignent pas les objectifs visés à cause entre autres des contraintes institutionnelles et du mauvais mécanisme de gouvernance éducative, ce qui pousse les enseignants à l'indifférence. S'agissant tout d'abord de la liberté académique, on voit que ce droit dans l'enseignement secondaire est beaucoup plus contrôlé et limité par les institutions politiques et administratives qu'à l'université. Ainsi, les activités d'enseignement-apprentissage sont administrées par le MEF, et politisées par le Parti communiste. Puisque les manuels scolaires dictés par le MEF font loi, tout enseignant doit les respecter strictement ; il n'est pas autorisé à utiliser d'autres références ni à s'exprimer différemment de ce qui est rédigé dans les manuels. C'est à cause du monopole d'idéologie exécuté par l'Etat que l'enseignant a peu de contrôle sur ses activités d'enseignement, ce qui tue la créativité en lui.

Bien que le MEF sollicite ses enseignants d'appliquer les méthodes actives, les institutions et le programme d'enseignement en vigueur entravent l'exécution de cette politique. D'une part, les leçons, rédigées selon l'approche traditionnelle, ne permettent pas aux enseignants de pratiquer les méthodes actives, d'autre part les institutions imposent ceux-ci à répartir ces leçons en fonction du calendrier officiel de chaque semestre, et les tâches de chaque leçon en fonction des séances de 45 minutes, qui comprennent cinq étapes, à savoir : faire appel, faire réciter la leçon précédente, exposer la nouvelle leçon, consolider cette nouvelle leçon, et assigner les exercices à la maison. En général, devant mettre environ 10-15 minutes pour exécuter les deux premières et les deux dernières étapes, Il a juste 30-35 minutes pour expliquer la nouvelle leçon. Dans l'enseignement de

la littérature par exemple, certaines œuvres sont assez grandes, mais sont enseignées pendant deux séances, soit 90 minutes. Soumis à la pression d'expliquer toute la leçon aux élèves afin de répondre aux contrôles et examens, l'enseignant ne peut ni mettre en application de nouvelles méthodes, ni entraîner les apprenants aux compétences nécessaires. Il se contente donc de pratiquer la « méthode » de lecture-copie comme un « simple instrument » pour achever la matière à temps alloué. D'un autre côté, malgré les renouvellements dans l'éducation, les évaluations centrées sur le contenu et la notation basée machinalement sur les réponses-modèles prescrites ne favorisent pas du tout l'enseignement-apprentissage actif.

A propos de la gouvernance éducative, sous la tutelle du MEF, responsable du programme national de formation, les services et bureaux de l'éducation exercent leur mission dans les locaux. Ils sont cependant soumis à la direction des Comités populaires provinciaux qui ont le pouvoir entre autres de nommer et de destituer les chefs des services de l'éducation et de la formation. Cela révèle que ces services sont beaucoup plus influencés par les Comités populaires provinciaux (en direction horizontale) que par le MEF (en direction verticale). Dans une certaine mesure, il arrive que ces services puissent ne pas suivre les lignes directrices en provenance du MEF, mais n'osent pas déplaire aux Comités populaires provinciaux. A titre d'illustration, les écoles assument leur enseignement et organisent les contrôles et examens conformément au règlement du MEF. Toutefois, lorsque bien des élèves obtiennent les mauvaises notes, ou redoublent la classe, les autorités locales peuvent demander aux écoles d'embellir les résultats des élèves, d'où vient le résultatisme dans l'éducation. Dans une autre dimension, pour avoir de beaux rapports sur la qualité de la formation annuellement adressés au MEF, le Comité populaire provincial assigne les cibles de réussite au service et bureaux de l'éducation et de la formation dans les locaux. Ces organismes, à leur tour, assignent également les cibles de réussite aux échelons inférieurs : école – corps enseignant – élèves. Afin que les activités formantes suivent strictement le calendrier officiel de l'enseignement, et que les élèves obtiennent les bonnes notes lors des contrôles et examens, la plupart d'enseignants se contentent de pratiquer la « méthode » de lecture-copie, et de bien préparer les apprenants aux examens.

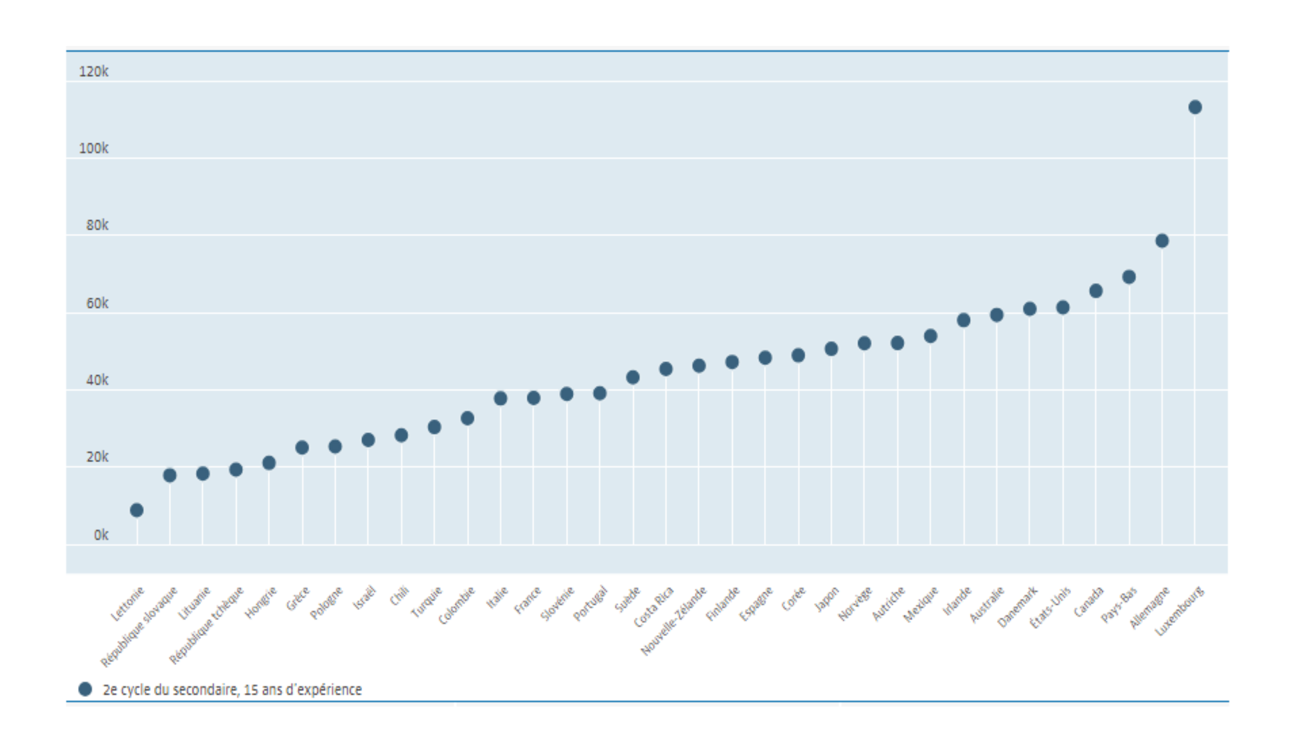
Toujours concernant la gouvernance éducative, bien des politiques et campagnes du renouveau éducatif ont été lancées par le MEF, sans avoir été contrôlées ni suivies : à un programme qui ne prend pas encore fin, succède un nouveau. En général, tout consiste à embellir les rapports annuels du MEF adressés au Gouvernement et à l'Assemblée nationale, mais surtout à retirer de l'argent au budget national, et partant les renouvellements ne peuvent pas aller jusqu'au bout.

Une autre raison provient de la pression au travail de l'enseignant. En dehors des activités d'enseignement en classe, les enseignants se chargent également d'un grand

nombre de choses souvent obligatoires : préparation du cours, participation aux activités parascolaires (concours de chant, de gastronomie, tournoi de sport) organisées par l'union de la jeunesse et par le syndicat, participation aux réunions professionnelles dirigées par les équipes de pilotage, aux réunions entre enseignants-responsables de l'école et parents d'élèves. De plus, ils ont environ 14 cahiers à remplir quotidiennement : cahier d'orientation professionnelle, cahier parascolaire, cahier des charges, registre de notes, cahier d'observation de classe, registre de sujets de contrôle, cahier de réunion professionnelle, etc., et particulièrement, cette prise de notes doit être manuellement effectuée. Avec une charge de travail énorme, les enseignants n'ont pas assez de temps ni d'énergie à consacrer à l'initiative dans leurs leçons.

Plusieurs enseignants n'ont pas d'ardeur à se perfectionner professionnellement, car le salaire n'est pas proportionnel au niveau de compétence, mais à l'ancienneté : plus l'ancienneté est importante plus on est payé. C'est pourquoi, l'égalitarisme des politiques salariales destiné au corps enseignant est loin de les motiver dans l'enseignement. De plus, les présentes politiques de récompense ne les ont pas encouragés à mettre en œuvre les méthodes actives, car les performances des élèves manifestées dans les résultats d'examens constituent des facteurs capitaux pour que les supérieurs hiérarchiques évaluent les compétences de chaque enseignant, et aussi la qualité de la formation de l'établissement. Autrement dit, l'enseignant ne sera pas récompensé de ses efforts, voire sera critiqué si ses élèves obtiennent de mauvaises notes. Au lieu d'entraîner les apprenants aux compétences de haut niveau, l'enseignant centre son intérêt sur la manière d'agir permettant aux élèves d'avoir de beaux résultats. Dans cet esprit, la « méthode » de lecture-copie, et l'apprentissage « perroquet » sont censés être réalistes, et se maintiennent donc longtemps.

Puisque le salaire ne répond pas suffisamment aux besoins vitaux, plusieurs enseignants doivent se charger d'une deuxième profession qui rémunère souvent beaucoup mieux. Par conséquent, ils n'ont pas assez de temps ni d'énergie pour s'investir dans l'enseignement ; ils réalisent leur travail quand même afin d'éviter les reproches des supérieurs hiérarchiques, mais négligemment. Selon le rapport de 2016 du MEF portant sur la rémunération des enseignants de l'enseignement secondaire, le salaire brut d'un enseignant de lycée, avec 15 ans d'expérience, est d'environ 47.455.200 vnd par an (≈2.076 usd) (Ngọc Hà-Vĩnh Hà du journal *Tuổi Trẻ,* 23/11/2017). Et voici la rémunération des enseignants 2e cycle du secondaire des pays de l'OCDE de 2015 :



Salaires des enseignants 2e cycle du secondaire,
15 ans d'expérience, Dollars US, 2015[59]

Source : Panorama de l'éducation : Salaire statutaire des enseignants

Comme le montre l'histogramme, et d'après les données de l'OCDE (2018) sur les salaires des enseignants, parmi les 33 pays membres de l'OCDE en 2015, les enseignants 2e cycle du secondaire en Lettonie, avec 15 ans d'expérience, ont gagné le moins : 8.872 dollars US/pers/an ; et les enseignants au Luxembourg ont gagné le plus : 113.136 dollars US/pers/an. Et on voit combien les enseignants vietnamiens sont tristes. En fait, au Vietnam, l'échelle salariale de l'Education nationale et celle des organismes publics sont pareilles, car elles sont édifiées sur la même base des diplômes obtenus des salariés. Toutefois, ces organismes ont encore d'autres ressources pour soutenir leurs employés, alors que l'éducation n'en a pas.

La dernière raison : depuis plus d'une quinzaine d'années, le métier d'enseignant n'est plus préféré par les jeunes adultes et leurs parents à cause du salaire lamentable, mais aussi des difficultés dans la recherche d'emploi après leurs études, et il arrive qu'il n'attire que les « médiocres ». Il devient donc l'unique chance pour les bacheliers qui n'ont pas assez de capacité pour entrer dans les filières bien rémunérées.

Toutes ces causes sont d'ordre structurel : pour améliorer la situation, il est utopique de faire changer les activités enseignantes, mais il faut avant tout réparer des

[59] https://data.oecd.org/fr/eduresource/salaires-des-enseignants.htm (Consulté le 27 mai 2018).

erreurs systémiques susmentionnées, qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de la société et de l'éducation.

6.2.1.5. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Les habitudes d'apprentissage passif enracinées depuis l'école primaire gênent les étudiants dans leurs études supérieures. Ainsi, par manque de compétences d'apprentissage autonome, ces jeunes se familiarisent difficilement avec un milieu éducatif moderne qu'est l'université.

Un bon nombre d'enseignants restent indifférents aux renouvellements dans l'éducation, tant sur le plan d'enseignement (utilisation des méthodes « sauvages » telles que lecture-copie et projection-copie), que sur le plan d'évaluation (centrée sur les connaissances retenues par cœur plutôt que sur les compétences de haut niveau). Cette faille est due, entre autres, à des erreurs relatives au monopole idéologique, à l'impertinence et à l'incohérence des mesures prises par le MEF, au résultatisme poursuivi par les supérieurs hiérarchiques et les autorités locales, à la pression au travail, à la politique de rémunération égalitariste, et à la qualité médiocre des enseignants. Tous ces éléments ne résident que dans une éducation dirigée par le Parti communiste par le truchement de l'Etat, où le corps enseignant et les élèves ne sont rien d'autres que des exécuteurs passifs en fonction des lignes directrices et résolutions des dirigeants de tous les échelons, comme les « troupeaux de moutons dociles » conduits par l'idéologie dominante.

Etant apparemment responsables de l'inadaptation et du découragement des étudiants à l'enseignement supérieur, les enseignants du secondaire sont également des victimes des « erreurs systémiques » qui les empêchent inéluctablement de se revaloriser et de mener à bien la réforme dans l'éducation.

6.2.2. Les activités d'enseignement-apprentissage à l'université

Rappelons que les activités d'enseignement-apprentissage à l'université ont été choisises par 16 enquêtés (10 étudiants motivés et 6 enseignants) comme l'un des trois facteurs les plus influents (cf. §6.1.2.4 de ce chapitre), cette partie consistera à analyser les arguments de ces deux groupes d'enquêtés dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

6.2.2.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Au total, dix étudiants ont choisi « les activités d'enseignement-apprentissage à l'université » comme le facteur qui influe le plus sur leur motivation. Tout d'abord, ils estiment qu'une grande partie d'enseignants appliquent en priorité les méthodes traditionnelles. S'agissant de la « méthode » de lecture-copie, un étudiant s'exprime :

> « La méthode de lecture-copie, très répandue dans les écoles secondaires, désigne l'habitude d'enseignement selon laquelle l'enseignant lit à voix haute la leçon pour que les élèves la copient dans leur cahier. Or, à l'UCT, il reste encore des enseignants qui font le cours de cette façon, car ils n'osent pas quitter de vue leur manuel, souvent considérés comme loi, notamment les manuels de marxisme-léninisme. Pour preuve, pendant les trois premiers semestres du parcours de formation, tous les étudiants doivent apprendre les modules obligatoires d'idéologie marxiste-léniniste, et d'idéologie de Ho Chi Minh, qui sont enseignés de la même manière, très dogmatique et autoritaire : lecture-copie. Certains enseignants tendent à remplacer celle-ci par la méthode de projection-copie, c'est-à-dire que l'enseignant projette l'abrégé de la leçon sur l'écran pour que les élèves le copient. Dans l'essentiel, c'est pareil ! » (E2).

Un étudiant aborde la « méthode » de projection-photographie dans le contexte des progrès de la science et de la technologie :

> « Autrefois régnait la méthode de lecture-copie. Depuis l'apparition de l'ordinateur et de l'écran LCD, on a changé les manières d'enseigner et d'apprendre, allant de la lecture-copie à la projection-copie. Aujourd'hui, la majorité des étudiants ont chacun un smartphone, l'enseignement-apprentissage a fait un nouveau pas en avant : la méthode de projection-photographie. Telle est la réalité des activités enseignantes dans l'UCT actuellement, et j'ai vu beaucoup de cas où les étudiants ne font rien d'autre que photographier les diapositives projetées sur l'écran » (E14).

Toujours selon cet étudiant, la « méthode » de projection-photographie se développe à causes des raisons suivantes :

> « - On prend des photos, car on n'a pas les diapositives de la leçon. Peu d'enseignants envoient leurs fichiers aux étudiants pour qu'ils puissent les relire à la maison ;
>
> - Trop d'informations sont rapidement projetées sur l'écran, sans explication, et le maître ne signale pas s'il nous donnera son fichier powerpoint à la fin du cours ;
>
> - Les diapositives sont nombreuses et projetées à la vitesse de la lumière, alors que les informations exposées n'existent pas dans le cours ;

- Les diapositives présentées en classe feront l'objet du sujet d'examen. Or Très souvent, bien des enseignants ne permettent pas aux étudiants de les enregistrer » (E14).

Quant à L'exposé magistral, un enquêté s'exprime en ces termes :

« La méthode expositive est appliquée par bien des enseignants dans notre Faculté à cause de la particularité des filières de formation en S.H.S, branches scientifiques qui portent sur l'argumentation. Il n'y aura rien à critiquer si on utilise l'exposé interactif qui suscite l'action et la participation des étudiants à la leçon à trois niveaux : entre les étudiants et le professeur, entre les étudiants eux-mêmes, et entre ceux-ci et la matière enseignée. Or, pendant la classe, l'enseignant pratique seulement l'exposé magistral traditionnel ; il expose la leçon tout le temps, dans un long monologue, comment l'étudiant pourrait l'interroger sur ce qu'il ne comprend pas ou exprimer son opinion ? » (E7).

Plusieurs enseignants procède à un enseignement qui consiste à procurer les « prêt-à-manger » aux étudiants, comme le dit l'énoncé suivant :

« Aujourd'hui, encore bien des enseignants conçoient que si le maître n'explique pas toute la leçon, les étudiants ne la comprennent pas. C'est pourquoi, pendant la classe, ils essaient de tout expliquer. Or, plus il expose la leçon moins les étudiants apprennent. Cette manière d'enseigner leur donne l'impression des études dans les écoles primaires et secondaires. Quelle tristesse ! Certains enseignants posent des questions aux étudiants, et y répondent eux-mêmes en même temps, sans les laisser réfléchir » (E1).

La course au meilleur délai dans les activités d'enseignement pourrait engendrer la démotivation. Un étudiant déclare :

« Puisque le contenu du module est lourd, et que les enseignants veulent le finir à temps alloué, plusieurs d'entre eux courent après les leçons, sans compter l'assimilation des étudiants. En effet, ils exposent la leçon à la vitesse du TGV. Or, plus les étudiants apprennent moins ils comprennent. Personnellement, j'aurais voulu que les enseignants se concentrent sur l'essentiel du module, et qu'ils demandent aux étudiants de consulter d'autres connaissances à la maison » (E11).

La monotonie et l'ennui d'une démarche d'enseignement organisée par une grande partie d'enseignants sont décrites en ce paragraphe :

« Puisque l'effectif de la classe est souvent nombreux (plus de 100 étudiants), les enseignants préfèrent que nous travaillions en atelier. Alors que les uns travaillent sérieusement, les autres se concentrent sur d'autres intérêts. En addition, les

contraintes de temps ne nous permettent pas de discuter, de nous partager et de nous apprendre mutuellement. Lors de la présentation des travaux en plein air, plus de 95% des représentants des ateliers, l'un après l'autre, lisent machinalement leur exposé. C'est ennuyeux et monotone ! A l'issue de la séance, les enseignants ne donnent que des remarques générales, sans analyser en détail les lacunes et erreurs de chaque groupe. Nous avons donc retenu très peu de choses » (E3).

Ensuite, concernant la qualité des activités d'enseignement, les enquêtés ont relevé chacun des faiblesses et lacunes en la matière. Concrètement, un étudiant formule son argument sur l'insuffisance de l'explication des objectifs d'apprentissage :

« La présentation préalable des objectifs du module faite par l'enseignant ne satisfait pas la majorité des étudiants, car elle n'est effectuée en grande partie qu'une seule fois au début du semestre, et seuls quelques enseignants la pratiquent régulièrement au début de chaque leçon. Selon mon observation, lors des premières séances de cours, environ 30-35% des étudiants sont absents pour différentes raisons. A partir de la 4e semaine, l'effectif de la classe devient plus constant, c'est pourquoi, les absents ratent les renseignements indispensables. De plus, les bons étudiants peuvent appréhender facilement ce que dit l'enseignant, alors que les moins bons ont des problèmes : ils risquent de ne pas pouvoir poursuivre les études, et tendent à perdre facilement la motivation, car ils ne comprennent pas bien la signification des leçons » (E15).

Cet énoncé ci-contre émet une remarque similaire :

« Puisque certains modules ne sont pas bien expliqués au début du semestre, plusieurs étudiants ne comprennent pas la signification de ceux-ci ni la valeur des activités formantes organisées par l'enseignant au service de leur future profession. De plus, plusieurs nouveaux concepts sont introduits dans les modules mais sont négligemment expliqués. Nous nous demandons à plusieurs reprises : à quoi sert tel ou tel module ? pourquoi est-il si difficile ? est-il nécessaire pour notre future carrière ?... questions auxquelles il n'est pas toujours facile de répondre. Il est évident que moins on est conscient de ce qui est enseigné moins on est motivé dans les apprentissages » (E16).

Un étudiant se plaint de la pléthore des tâches d'apprentissage en ce paragraphe :

« A franchement parler, la pléthore des tâches d'apprentissage est peu pertinente, car elle ne répond pas correctement au niveau intellectuel des étudiants. A titre d'exemple, je vois dans ma classe trois niveaux différents : le 1er groupe d'étudiants, pour qui la charge des études ne demande pas beaucoup d'effort pour y réussir ; le 2e groupe, aux besoins duquel les activités d'apprentissage sont

insuffisantes ; et le 3e, qui ne peut supporter la quantité des tâches à accomplir. Dans l'ensemble, l'effectif de deux groupes 2 et 3 étant nombreux, l'abondance des tâches n'arrive pas à provoquer de fortes motivations chez les étudiants » (E8).

A propos du degré de difficulté des tâches à accomplir, nous notons l'énoncé suivant :

« Les activités d'apprentissage comportent beaucoup de défis à surmonter, et alors beaucoup d'étudiants rencontrent maintes difficultés dans les études. La raison est qu'au secondaire, les élèves se sont familiarisés avec la mémorisation, l'imitation et la reproduction, d'où sont nées les habitudes d'apprentissage passif. C'est pourquoi, à l'université, ces jeunes s'adaptent difficilement à la formation dispensée qui leur demande un travail de réflexion. En outre, bon nombre d'enseignants assignent aux étudiants des tâches très exigeantes, sans tenir compte de leur capacité » (E3).

La non concordance entre les activités d'apprentissage et les intérêts de l'apprenant dans la vie se constate dans ce propos :

« Les activités formantes ont peu de rapport avec ce qui intéresse les étudiants dans la vie, car elles se concentrent sur les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique. Pendant leurs études, les étudiants, surtout ceux qui sont en dernière année, s'intéressent bien aux savoirs, et savoir-faire leur permettant de bien répondre aux besoins rigoureux de la future profession. Aujourd'hui, la plupart des jeunes diplômés ne peuvent pas assumer leur tâche dès les premiers jours de leur carrière à cause de la médiocrité de leur compétences professionnelles ; ils sont obligés de suivre une formation à courte durée de 3 à 12 mois organisée chez les employeurs avant l'admission officielle » (E1).

Selon l'opinion des enquêtés, les étudiants perçoivent dans une certaine mesure la pression d'une contrainte, d'une injonction, ou d'un contrôle extérieur en termes d'idéologie marxiste-léniniste, qui freine la liberté académique à l'université, car elle est régie par la législation vietnamienne. Afin d'élucider ce jugement, nous avons élaboré les questions suivantes :

A l'université,

- *les étudiants sont-ils libres dans le choix des thèmes d'apprentissage ?*
- *les étudiants sont-ils libres dans l'expression de leurs réflexions en classe et dans leurs écrits ?*

Les réponses recueillies révèlent que les étudiants font des choix dans les activités d'apprentissage tout en respectant les orientations prescrites, et que l'expression de leurs réflexions en classe et dans leurs écrits ne contredit pas l'orthodoxie. Observons les discours ci-dessous :

> « Les étudiants n'ont pas l'autorisation de choisir librement les sujets qui les intéressent beaucoup lors de l'exécution d'une tâche d'apprentissage assignée, car les domaines relatifs à la politique nationale sont censés être délicats et sensibles, et ne sont donc pas encouragés, voire interdits. Selon les confidences des enseignants, un individu qui veut exprimer un certain point de vue personnel doit être prudent, car ses expressions risquent d'être jugées réactionnaires et nuisibles à la sécurité du pays, et pourraient toucher les autorités de tous les échelons, ce qui lui provoquerait de mauvaises conséquences inattendues » (E7).
>
> « Dans les domaines d'études et de recherche, il y a des secteurs interdits que personne ne peut toucher, tels que ceux qui concernent le Gouvernement, le Parti communiste, les autorités des échelons, etc. Toute expression, verbale ou non-verbale, individuelle ou collective, qui va à l'encontre de l'orthodoxie risquerait d'être accusée de réactionnaire contre l'Etat, et son auteur d'être emprisonné. Au Vietnam, cette accusation est quelque chose de sérieux qui pourrait ruiner l'avenir d'une personne, et partant tout le monde est très prudent dans son expression au public » (E15).
>
> « Dans le tronc commun du curriculum, nous avons les modules politiques tels que les théories du marxisme-léninisme, l'économie politique marxiste-léniniste, l'idéologie de Ho Chi Minh, les lignes directives du Parti communiste vietnamien, le socialisme scientifique marxiste, l'éducation militaire, et l'histoire de l'Etat et de la législation du Vietnam, lors de ces cours, l'enseignant ne nous permet pas de présenter les contre-arguments, car cela est interdit dans la loi vietnamienne. Par conséquent, ceux qui s'intéressent bien aux problèmes socio-politiques du pays n'ont pas la chance d'exprimer librement leurs réflexions en classe ni dans leurs écrits » (E8).
>
> « Ces dernières années, au Vietnam, la corruption, la pollution de l'eau causée par les agglomérations industrielles, le détournement de fonds publics, le conflit territorial en mer de l'Est [conventionnellement mer de Chine], etc. constituent des thèmes socio-politiques chauds, et sont abordés à maintes reprises dans les mass media et sur Internet. Or, dans le monde universitaire, en tant qu'étudiants en S.H.S, nous n'avons pas le droit de discuter sur ces thèmes pendant les séances de cours, ni d'écrire afin d'exprimer nos opinions personnelles. Quel dommage ! Selon les explications des enseignants, cette interdiction a pour objectif d'arrêter

les éventuelles opinions hétérodoxes qui consistent à salir la dignité du régime socialiste » (E2).

« En classe, si quiconque manifeste ses idées hétérodoxes sur un problème sensible, il sera critiqué par les enseignants, par les Chefs de classe et par les responsables de l'Union de la jeunesse. C'est pourquoi, cet individu hésite à s'exprimer les prochaines fois, et les autres camarades sont pareils » (E11).

Même dans la vie quotidienne, les étudiants se montrent très prudents dans leurs paroles en matière de problèmes socio-politiques. Les énoncés suivants émis par les enquêtés figurent cet état d'âme en ces termes :

« Au Vietnam, on apprend à vivre en docilité, sinon, on risque d'obtenir de mauvaises conséquences. Par exemple, on n'ose pas dire des bêtises, ou formuler des critiques sur les problèmes sensibles relatifs au régime et à l'Etat, car cela est interdit et sanctionné : on pourrait être mis en prison à n'importe quel moment » (E1).

« S'agissant des problèmes socio-politiques du pays, même si on dit la vérité qui contredit cependant le Parti et le Gouvernement, on risque d'être arrêté quand même. Au Vietnam, c'est comme ça ! Soyez sage et obéissant pour avoir une vie en paix » (E14).

« Si tu publies ou diffuses régulièrement sur les tribunes virtuelles les textes et clips vidéo qui expriment les idées hétérodoxes, tu risques d'être discrètement surveillé par la police qui te rendra visite un beau jour » (E16).

« Ces dernières années, certains individus ont été arrêtés et accusés de réactionnaires, car ils ont contredit le Parti communiste et l'Etat. Sous un régime totalitaire, on ne sait qu'obéir : les gens obéissent au Gouvernement, les échelons inférieurs obéissent aux échelons supérieurs, les apprenants obéissent à l'enseignant… Dans une telle société, on préfère écouter l'orthodoxie plutôt que la contre-argumentation » (E7).

Enfin, dans les activités d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal ; il joue un rôle important influant directement sur l'activité, la dynamique et l'initiative de l'étudiant. Les paragraphes suivants révèlent l'état des lieux de la qualité du corps enseignant, et de son dévouement à l'enseignement sous les yeux des étudiants enquêtés :

« Dans notre Faculté, la quantité de jeunes enseignants [titulaire d'une Licence] est assez grande, et ils se chargent de l'enseignement des modules spécialisés. C'est pourquoi, ils ne sont pas suffisamment dotés de connaissances ni de compétences pédagogiques pour guider les étudiants. Ainsi, ces jeunes enseignants nous donnent souvent l'impression qu'ils ne maîtrisent pas ce qu'ils

enseignent : devant nous c'est un enseignant qui enseigne ce qu'il a appris hier. Plus sérieusement, nous avons trouvé à maintes reprises des erreurs dans leurs exposés » (E15).

« Un enseignant qui désire susciter la motivation de ses étudiants se doit d'abord d'être compétent et motivé à enseigner, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas. Depuis trois années, je ne vois pas du tout l'amour pour la profession chez un bon nombre d'enseignants. Pour preuve, pas mal d'enseignants arrivent souvent tard dans la classe, et finissent le cours souvent tôt ; ils exercent leur enseignement de façon négligente ; ils sont souvent absents et donnent des cours de rattrapage lorsque les examens approchent ; ils se montrent contrariés des questions de l'étudiant, en lui rétorquant : "Qu'est-ce que tu es si bête ! Tu poses une question à laquelle tout le monde connaît la réponse ? Tu n'as pas relu la leçon précédente ?". De telles réactions négatives blessent gravement le jeune homme. De plus, solliciter un rendez-vous avec les enseignants pour motif d'apprentissage n'est pas chose facile : ils sont souvent très occupés, et alors les rencontres se passent en un temps vachement bref » (E3).

6.2.2.2. Considérations par les enseignants

En tout, six enseignants sur six ont considéré les activités d'enseignement-apprentissage à l'université comme le deuxième facteur influent. Selon les considérations de ces enquêtés, les activités formantes laissent encore à désirer, dont la première raison porte sur la pédagogie : une partie importante d'enseignants n'utilisent que les méthodes passives. Le propos ci-après affirme ceci :

« A mon habitude, chaque fois que je passe devant les salles de classe, j'observe discrètement mes collègues et les étudiants afin de savoir comment ils travaillent ensemble. Je constate qu'un bon nombre d'enseignants utilisent seulement l'exposé magistral, sans interaction maître-apprenants pendant les séances de cours. A l'université, plusieurs enseignants sont très amateurs. Puisque personne ne les surveille pédagogiquement, ils décident eux-mêmes la manière d'enseigner ; ils exercent leur enseignement comme ils veulent : l'un fait lire le cours aux étudiants à la maison, et en classe il les laisse interroger sur ce qu'ils ne comprennent pas. Mais si les étudiants n'ont pas de question, il expose la leçon dans un long monologue, sans discussion ; l'autre pratique la méthode de lecture-copie, et de projection-copie, etc. chacun à sa manière. Avec une telle démarche, comment le cours motive-il les étudiants ? » (FL).

Dans ce sens, un enseignant fait partager une histoire de sa classe en ces lignes :

« Je suis enseignant responsable, et plusieurs étudiants de ma classe se plaignent que les cours des mesdames et des messieurs A, B, C… sont très monotones et ennuyeux, car ils exposent la leçon pendant toute la séance, sans prendre en compte ni l'avis des apprenants ni l'efficacité de la leçon. En effet, l'enseignement supérieur est loin d'assurer la qualité souhaitée lorsque les séances de cours se déroulent de la même manière qu'au secondaire, et qu'encore bien des universitaires considèrent leurs étudiants comme des écoliers qui ne savent apprendre par cœur que les connaissances livresques » (FP).

Sujette à bien des critiques sévères, la « méthode » de lecture-copie s'est transformée en « méthode » de projection-copie dans le contexte de l'intégration des TIC à l'enseignement :

« Le logiciel Powerpoint utilisé dans l'enseignement a été connu comme support pédagogique efficace depuis plus d'une quinzaine d'années à l'UCT. Toutefois, à l'encontre des attentes des dirigeants de l'établissement, plusieurs enseignants ont transformé, consciemment ou inconsciement, la méthode de lecture-copie en méthode projection-copie, et croient avoir répondu à l'enseignement actif. En fait, ce procédé d'enseignement à l'université est aussi similaire que celui au secondaire » (FP).

Une deuxième raison est due à la médiocrité de la qualité d'enseignants. Un enseignant explique comme suit :

« Dans les universités vietnamiennes, on recrute les enseignants essentiellement parmi les meilleurs diplômés de Licence, pour ensuite les envoyer faire des études de master et de doctorat. Actuellement, dans plusieurs unités de formation, telles que notre Faculté de Pédagogie, puisque nombreux sont les enseignants qui font des études de master et de doctorat, les jeunes enseignants [jeunes diplômés de Licence] sont invités à assumer l'enseignement des modules spécialisés, voire la direction du mémoire de Licence. Les étudiants reconnaissent rapidement que devant eux est un enseignant qui enseigne ce qu'il a appris hier. Cette situation ne peut que les démotiver » (FG).

Hormis la médiocrité des compétences professionnelles, les stratégies pédagogiques de l'enseignant sont également remises en cause :

« Selon le règlement en vigueur du MEF, tout universitaire doit poursuivre certaines formations à courte durée relatives aux savoir-faire professionnels, dont la formation de perfectionnement pédagogique. L'objectif est de l'aider à pouvoir mener à bien les activités d'enseignement. Or, bien des enseignants, surtout les jeunes, n'ont pas encore validé les cours de perfectionnement pédagogique, ce qui

fait que les séances de cours tombent dans les trois cas suivants : soit modestes soit inintelligibles soit inintéressantes » (FS).

Une troisième raison réside dans le degré d'ardeur de l'enseignant au travail, comme révèle L'énoncé suivant :

« Certains enseignants sont très compétents. Toutefois, il me semble qu'ils n'ont pas de feu dans la classe… Comment je dirais ? Mais… je réalise qu'ils ne sont pas vraiment motivés dans l'enseignement. Par exemple, ils pratiquent de préférence la pédagogie traditionnelle malgré les réformes en éducation lancées par le MEF, et se consacrent peu à la recherche » (FH).

Dans ce sens, un enseignant s'exprime autrement :

« Bien que la volonté de l'étudiant joue un rôle important dans ses études, la manière d'enseigner de l'enseignant détermine ses compétences. Puisque l'étudiant est majeur, et qu'il a de la maturité de l'esprit, le dévouement de l'enseignant à l'enseignement pourrait le motiver. Or, combien d'enseignants s'attachent à leur profession ? Pas beaucoup ! Ils s'intéressent peu au renouvellement des méthodes d'enseignement afin d'améliorer la qualité de la formation » (FL).

En la matière, nous avons soumis les questions suivantes au jugement des enquêtés :

- *Les enseignants sont-ils vraiment indifférents à l'enseignement ?*
- *Si oui, quels facteurs expliqueraient-ils cette indifférence ?*

Cinq interviewés ont affirmé que bon nombre d'enseignants sont indifférents à leur profession. Pour eux, cette nonchalance est due à différentes raisons, dont la médiocrité du salaire, les faiblesses et lacunes du mécanisme de gouvernance éducative et des politiques de traitement destinées au corps enseignant. Les paragraphes ci-dessous consistent à élucider ces jugements.

La médiocrité du salaire

La rémunération d'un enseignant se compose du salaire mensuel brut et du surplus. Celui-ci est calculé sur la base du volume horaire excédentaire de l'enseignant. C'est pourquoi, la rémunération des enseignants est différente, d'une personne à l'autre, selon la charge de chaque unité de formation dont ils relèvent. Un enseignant s'exprime :

« Depuis longtemps, le métier d'enseignant n'est pas bien payé. Le présent salaire est encore très bas par rapport au niveau de vie de la société. Pour certaines filières, les heures supplémentaires sont considérables grâce à l'envergure de la formation, ce qui n'est malheureusement pas le cas en S.H.S. En gros, le revenu

de la plupart des enseignants ne touche pas le montant imposable. Les jeunes enseignants de littérature, d'histoire et de géographie reçoivent un revenu mensuel assez modeste. Leur vie est essentiellement alimentée par le salaire de base d'environ 4.170.000 vnd/mois [équivaut à 183 usd]. Après avoir payé le loyer mensuel d'environ 1.200.000 vnd [équivaut à 50 usd], combien leur reste-t-il pour d'autres dépenses ? » (FP).

Quant aux enseignants de grande ancienneté, titulaires d'un haut titre universitaire, leur salaire est un peu plus élevé. Comme le montre l'énoncé suivant :

« Je deviens vieille, et alors mon salaire est un peu agréable, mais je vais partir à la retraite dans trois ans. Avec plus de 30 ans d'expérience, jusqu'aujourd'hui, je gagne un salaire censé être agréable mentalement et physiquement. Avant, quand j'étais encore jeune, ma vie était pénible et difficile. Avec le montant plus ou moins de 4.000.000 vnd/mois [équivaut à 183 usd], comment les jeunes enseignants se débrouillent-ils, surtout lorsqu'ils doivent payer le loyer et ont des enfants ? En réalité, l'échelle salariale de l'Education nationale et celle des organismes publics sont pareilles. Toutefois, ces organismes ont encore d'autres ressources pour soutenir leurs employés, alors que les enseignants ne comptent que sur le salaire de base et le surplus » (FG).

La médiocrité de la rémunération provoque aux enseignants des difficultés de logement. Un enseignant avoue :

« A mon observation, un petit pourcentage des enseignants possèdent un appartement ou maison, et il est certain que cette propriété est soutenue par leurs parents ou venue d'autres ressources. La plupart des enseignants habitent chez leurs parents ou louent un studio à loyer modéré. Avec une telle rémunération, jusqu'à l'âge de la retraite, plusieurs d'entre eux n'arriveront pas à acheter un appartement ordinaire. Quelle vie ! » (FH).

Au niveau de la justice sociale, le paradoxe salarial entre le travail intellectuel et le travail physique peut démotiver l'enseignant. Un interviewé souligne :

« Sur le mass media, on parle du salaire du corps enseignant de tous les échelons à maintes reprises en le comparant avec d'autres métiers. Concrètement, un enseignant ayant 10 ans d'expérience obtient environ 5.500.000 vnd/mois [équivaut à 241 usd], alors qu'un balayeur, une femme de ménage ou un concierge gagnent également cette somme, voire un peu plus. Et on voit combien les enseignants sont tristes ! » (FS).

Dans ce sens, nous notons l'énoncé suivant d'un autre enseignant :

> « Pour devenir enseignant dans un lycée, un bachelier doit achever un parcours de formation de 4 années. Or, son salaire n'est égal qu'à celui d'un concierge ordinaire. Même dans certaines compagnies de sécurité civile, on paie à ce dernier un montant de départ supérieur à celui d'un enseignant » (FS).

Si les gestionnaires éducatifs croient qu'à l'université, la recherche scientifique contribue à améliorer la rémunération de l'enseignant, les enseignants, notamment ceux qui sont en S.H.S disent le contraire :

> « Si on croit que la recherche scientifique peut rapporter à l'enseignant de l'argent, je dis non personnellement, car la grande majorité des projets accordés par l'établissement, surtout en S.H.S ont un budget très modeste. Certains chercheurs doivent parfois avoir recours à leur propre budget. Les projets au niveau local, régional ou ministériel contiennent toujours une grande compétitivité. En fait, seul un petit nombre d'enseignants voudrait s'engager dans la recherche afin de satisfaire leur passion, d'avoir un haut diplôme ou un haut titre universitaire. La question la plus obsédante et la plus démotivante des chercheurs concerne les procédures administratives, quoique bien des réformes soient mises en œuvre » (FL).

Dans ce sens, un enseignant déclare :

> « Ceux qui mènent des projets de recherche au niveau ministériel obtiendront un supplément mensuel de 100.000vnd [4usd] pendant deux ans. Or, le quota de ces projets est limité. Concrètement, chaque année, à l'UCT, il y a environ 50 projets acceptés sur le total de 1.200 enseignants, et les agronomes obtiennent toujours du privilège » (FS).

Pour justifier l'idée qu'au Vietnam, faire de la recherche en S.H.S est loin d'être chose facile, et de gagner de l'argent, un enseignant révèle les contraintes prescrites :

> « Dans certaines filières de formation, telles que les S.H.S, très peu de projets sont menés, et il est évident que les résultats de recherche qui contredisent le Parti communiste et l'Etat ne sont pas publiés. A titre d'exemple, en droit, certains projets intéressants qualifiés de sensibles pour les raisons politiques, ne sont donc pas encouragés, voire interdits. Ainsi, lorsqu'un chercheur mène une étude dans le but d'avancer des propositions de perfectionnement de la législation en vigueur, cela signifie que ce projet devrait montrer les lacunes et faiblesses de cette dernière » (FG).

En raison de la médiocrité de la rémunération, beaucoup d'enseignants se chargent d'autres activités, à savoir donner des cours supplémentaires, faire du commerce, etc. pour gagner leur vie. Un enseignant confie :

« Depuis peu, pas mal d'enseignants se contentent de ne réaliser que leur volume horaire minimum obligatoire, et puis, avec le temps qui reste, ils donnent des cours supplémentaires à l'extérieur. Le sur-salaire est double ou triple par rapport au salaire de base. Or, les cours supplémentaires ne peuvent être exécutés que pour les mathématiques, la physique, la chimie, les langues étrangères et le droit. Certains d'autres font donc du commerce : vendre en détail en ligne, ouvrir une boutique de vêtements, un service de photocopies et d'impressions, etc. Puisque l'emploi secondaire leur apporte beaucoup, ces enseignants y consacrent beaucoup plus de temps qu'à l'enseignement et qu'à la recherche. Bref, lorsqu'on s'inquiète encore des besoins vitaux, et qu'on cherche à donner des cours supplémentaires ou à faire du commerce pour gagner sa vie, ses connaissances professionnelles s'appauvrissent au fur et à mesure faute de mise à jour. On enseigne par conséquent ce que l'on connaît au détriment des exigences de la carrière » (FG).

Dans une autre dimension, la rémunération modeste pousse probablement des enseignants à des actes négatifs :

« Une partie d'enseignants cherchent à vendre les notes et les sujets d'examen, ou bien tendent à harceler les étudiants de toute sorte en vue de l'obtention des enveloppes lorsque ces jeunes font leur mémoire de fin d'études, etc. De ce fait, l'image des enseignants devient progressivement mauvaise aux yeux des apprenants et de la société » (FL).

Les faiblesses et lacunes du mécanisme de gouvernance éducative et des politiques de traitement destinées au corps enseignant

Cinq enseignants interrogés se mettent d'accord pour dire que le mécanisme inefficace de la gouvernance éducative et les politiques inappropriées des établissements universitaires vietnamiens démotivent le corps enseignant et l'empêchent de s'adonner à sa carrière. S'agissant du calcul du salaire, un enseignant juge :

« Vu le règlement en vigueur, le salaire de l'enseignant augmente automatiquement tous les trois ans. Plus l'ancienneté est grande plus le salaire est élevé, quelles que soient ses compétences et ses méthodes d'enseignement. Autrement dit, le salaire est calculé sur la base de l'expérience, sans compter les efforts déployés de chacun dans son travail. Depuis longtemps, je n'ai jamais vu quiconque soit critiqué par les supérieurs hiérarchiques pour avoir utilisé essentiellement la pédagogie traditionnelle. Cet égalitarisme n'encourage aucun universitaire à se perfectionner » (FL).

Pareillement, l'effet de l'égalitarisme est également souligné dans ce paragraphe :

« Règne depuis longtemps un paradoxe selon lequel ceux qui s'efforcent de répondre à la réforme de l'éducation ne sont pas appréciés, alors que ceux qui ne font qu'enseigner comme un robot pour gagner de l'argent ne rencontrent aucun risque. Une politique éducative lancée qui n'accompagne ni les mesures de surveillance ni les sanctions sévères ni les récompenses satisfaisantes ne va pas à la réussite : personne ne veut travailler avec ardeur ! » (FH).

Un autre enseignant émet son avis sur le degré d'objectivité des évaluations destinées aux enseignants :

« Dans les fiches d'auto-évaluation annuelles destinées aux enseignants, il y a une rubrique valorisant l'innovation des méthodes d'enseignement. Néanmoins, elle partage une petite note et est évaluée par chaque individu lui-même, ce qui risquerait d'engendrer la tricherie, car personne ne le sait, et les dirigeants n'ont pas de moyen pour vérifier l'exactitude des fiches en question ; ils comptent sur l'honnêteté de chacun des enseignants. Une mauvaise gouvernance est loin de solliciter ceux-ci de rénover leurs méthodes » (FL).

En outre, le mécanisme médiocre de gouvernance favorise entre autres la montée du pragmatisme impudent chez bon nombre d'enseignants :

« Lorsqu'un enseignant devient titularisé, il est rassuré de travailler jusqu'à la retraite, sans être licencié sauf violation des règlements en vigueur. C'est pourquoi, il peut choisir telle ou telle manière d'enseigner préférée. Évidemment, avec la pédagogie traditionnelle, l'enseignant et les étudiants sont peu occupés. Actuellement, pas mal d'enseignants suivent cette tendance, et l'université n'a pas encore trouvé la bonne solution à ce problème » (FL).

Une dernière raison : à la différence du secondaire, l'enseignement supérieur consiste non seulement à entraîner les étudiants aux compétences de haut niveau mais aussi à faire découvrir la démarche de nouvelles connaissances. Pour ce faire, la liberté académique est considérée comme un prérequis. Or, selon les interviewés, les principes fondamentaux de la liberté académique ne sont pas correctement assurés dans l'enseignement supérieur du Vietnam, ce qui conduit probablement à des risques qui rendent les activités formantes peu intéressantes aux yeux des étudiants. Partant de cette thèse, nous avons formulé les questions suivantes :

A l'université,

- *les enseignants sont-ils libres dans l'utilisation des documents pédagogiques ?*
- *les enseignants sont-ils libres dans l'expression de leurs réflexions en classe ?*
- *les étudiants sont-ils libres dans l'expression de leurs réflexions en classe et dans leurs écrits ?*

Les enquêtés ont affirmé que les activités d'enseignement-apprentissage et la recherche à l'université sont soumises à la direction et à la surveillance du MEF et des autorités de tous les échelons, et que les universitaires et les étudiants subissent chacun la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur. A propos de l'utilisation des documents pédagogiques, un enseignant s'exprime comme suit :

> « Dans les activités formantes à l'université, les enseignants en général et les enseignants en S.H.S doivent être très prudents dans l'utilisation des documents de référence, concrètement : Les documents sont-ils édictés par un organisme officiel ou par une maison d'édition nationale ? Mentionnent-ils des éléments socio-politiques sensibles ? En tant qu'enseignants, ils n'ont pas l'autorisation d'utiliser les documents non officiels qui contredisent le Parti communiste et l'Etat afin de ne pas influencer négativement la conscience des étudiants en matière de socialisme » (FP).

La liberté d'expression des enseignants est soumise à certaines contraintes prescrites, comme le dit l'énoncé suivant :

> « En classe, les enseignants n'ont pas l'autorisation d'exprimer librement leurs réflexions sur les évènements socio-politiques sensibles. Ils doivent rêpéter les optiques et les lignes directrices du Parti communiste et de l'Etat. En dehors de la classe, ils n'ont pas l'autorisation de commenter ni d'aimer les écrits sur les sites jugés réactionnaires, ni d'écrire sur les magouilles des dirigeants, ni de critiquer les autorités des échelons, ni de diffuser les informations négatives de leur établissement sur Internet, etc. A titre d'exemple, je connais bien quelques enseignants qui ont fait leurs études à l'étranger. Après leur rentrée, ils ont réalisé que les lignes directrices, les politiques ou la législation du pays laissaient encore beaucoup à désirer. Ils ont exprimé leur point de vue personnel soit sur leur facebook soit en classe soit dans les réunions entre enseignants et dirigeants de l'établissement, et enfin ils ont reçu de mauvaises conséquences, à savoir être réprimandés, mutés à un autre poste, harcelés, etc. » (FG).

Quant aux enseignants-partisans communistes, la liberté d'expression est beaucoup plus contrôlée. Un enseignant avoue :

> « La liberté d'expression des enseignants-partisans communistes est régie par le règlement intérieur du Parti communiste, en plus de la législation en vigueur. Ils n'osent pas énoncer des propos choquants en classe ni en dehors de la classe ; ils choisissent bien les beaux mots et sont prudents dans leurs écrits portant sur les problèmes sensibles. Ainsi, depuis que je suis officiellement devenue partisane communiste, je me sens moins agréable dans mon expression écrite et orale » (FH).

Du côté des étudiants, ils hésitent à exprimer librement leurs réflexions en classe et dans leurs écrits, parce que :

> « Les contre-arguments et les éventuelles opinions hétérodoxes sur les problèmes socio-politiques du pays ne sont pas encouragés, voire interdits, et les étudiants ne sont pas sûrs si leurs propres pensées sont acceptables aux yeux de leur entourage. En général, leurs idées sont souvent issues des connaissances livresques, privées de nouveauté et d'initiative. Même s'ils veulent parler d'un fait, ils doivent être prudents dans le choix des mots et des expressions afin d'éviter d'être critiqués par leurs enseignants et camarades. Dans le cas où un membre de la classe présente une opinion hétérodoxe sur un certain problème jugé sensible, l'enseignant a la responsabilité de lui faire comprendre l'erreur et de l'orienter vers l'orthodoxie » (FH).

Le propos suivant révèle la raison pour laquelle la liberté d'expression étudiante est peu favorisée dans l'université :

> « La liberté d'expression étudiante, surtout dans les S.H.S, n'est pas véritablement encouragée, parce que cela risque d'inciter les étudiants à remettre en cause les théories marxistes-léninistes, et donc de bouleverser les lignes directrices du Parti communiste vietnamien » (FH).
>
> Dans les domaines de recherche scientifique, un enseignant avoue :
>
> « Les enseignants et les étudiants ont la liberté de mener des projets de recherche et d'écrire des articles sur les thèmes qui les intéressent, de sorte que leurs résultats ne contredisent pas l'orthodoxie, sans critiquer les hauts fonctionnaires ni les autorités locales. C'est pourquoi, la liberté académique au Vietnam est une liberté limitée et contrôlée par la loi, et donc incomplète. Voilà un des obstacles qui empêchent les chercheurs, les enseignants et les étudiants de découvrir la vérité dans les domaines sensibles. A titre d'exemple, l'affaire *Nha Thuyen*[60] est un cas typique du manque de liberté académique en milieu universitaire, concrétisé dans l'intervention excessive des organismes administratifs compétents. Après cet évènement, plusieurs étudiants en S.H.S ont rencontré des difficultés dans la recherche de sujets. Dans les pays où la liberté académique est étroitement surveillée comme au Vietnam, les autorités exercent leur gouvernance en semant l'angoisse générale dans la société, surtout dans l'intelligentsia » (FL).

---

[60] Cette étudiante a soutenu son mémoire de master 2 Recherche à la Faculté de Littérature de l'Université de Pédagogie de Hanoï en novembre 2010 avec mention excellente. Trois ans après, en juin 2013, son mémoire a été réexaminé sous le regard politique et a été finalement rejeté. On lui a retiré son diplôme, car elle a réalisé un « sujet sensible » relatif à la politique. Elle a été condamnée pour avoir eu des conspirations réactionnaires contre le Parti communiste et l'Etat et son directeur de recherche est obligé de partir en retraite précoce. L'affaire *Nha Thuyen* est le cas le plus connu dans le monde des littéraires ces dernières années.

Dans ce sens, un enseignant déclare :

« La liberté académique dans les établissements supérieurs vietnamiens est limitée dans les étapes telles que le choix de thèmes de recherche, la discussion, la diffusion, la publication et l'expression. La cause capitale est due à la politisation et l'intervention brutale du Gouvernement, de là provient le manque d'autonomie de ces établissements, et la perte progressive de conscience de la liberté académique dans le milieu universitaire et dans la société » (FS).

Se posent donc deux questions suivantes :

- *Depuis quand a été établie la surveillance par le Gouvernement de l'idéologie ?*
- *Comment la surveillance de l'idéologie a-t-elle été mise en place ?*

Selon les interviewés, après la réunification du pays en 1975, le système politique vietnamien a officiellement tourné une page nouvelle, allant de la dictature prolétarienne dans le Nord (1954-1975) à celle dans tout le pays. Cela signifie que le Vietnam est soumis à la direction monopolisée du Parti communiste vietnamien. Concernant ce régime, un enseignant souligne :

« Sous la dictature prolétarienne, le Vietnam considère le marxisme-léninisme et l'idéologie de Ho Chi Minh comme étant absolument impeccables et le meilleur guide dans toutes ses activités, y compris l'économie, la politique, l'idéologie, la culture, l'éducation, la littérature, l'art, etc. L'essentiel de ce régime réside dans la coercition et la répression, sans tenir compte de règles de loi ni de contraintes morales ou religieuses. Particulièrement, il apprécie beaucoup la répression politique envers les ennemis idéologiques – ceux qui doivent subir un lavage de cerveau » (FL).

Depuis lors, la surveillance par le Gouvernement de l'idéologie et des comportements du citoyen est devenue très serrée. Un enseignant raconte une anecdote :

« Je me souviens qu'après la libération [en 1975], les gens qui voulaient aller où et faire quoi devaient déclarer aux autorités locales et adresser à celles-ci les rapports dès le retour. Ces organismes avaient une équipe importante d'éclaireurs qui suivaient toute la mobilité des gens. Ceux qui avaient travaillé pour l'ancien régime ont été envoyés aux pénitenciers politiques durant longtemps, ce afin de leur faire un lavage de cerveau. Après la sortie, ces individus continuaient à être mis sous la surveillance de la police locale. De plus, leur famille, leurs enfants, même leurs proches parents pouvaient rencontrer inévitablement des risques » (FH).

La surveillance idéologique a été effectuée dans plusieurs domaines, dont la culture et les mass media sont en témoignage :

> « Après avoir renversé l'ancien régime dans le Sud en 1975, le Gouvernement communiste a ordonné l'arrêt de toutes les activités culturelles : le cinéma, le théâtre, les maisons d'édition, l'imprimerie et les agences de presse ont dû s'arrêter momentanément pour imposer un nouvel ordre de fonctionnement. Pendant ce temps-là, un grand nombre d'œuvres littéraires et artistiques parues avant 1975 ont été supprimées sous prétexte d'avoir exprimé les idées hétérodoxes. Selon l'opinion des autorités, puisque le mass media au Vietnam se voit comme porte-parole du Parti, il a pour tâche de vanter les lignes directrices et les politiques de cette organisation. Toute publication doit être préalablement censurée par les organes compétents. Ce qui va à l'encontre de l'orthodoxie est censé être nuisible au régime et doit donc être exclu » (FS).

S'agissant de la censure des ouvrages et publications avant la diffusion au public, un enseignant se remémore :

> « Après 1975, les autorités ont affiché en public une liste des publications interdites. Au cours des années suivantes, elles ont demandé aux gens d'éradiquer eux-mêmes complètement les documents de l'ancien régime, sans laisser de traces, ou de les leur faire parvenir. La rédaction, l'archivage et la diffusion des écrits hétérodoxes étaient considérés comme un crime grave, dont l'auteur risquait d'être condamné à 10-20 ans d'emprisonnement » (FS).

En matière de journalisme, les journaux officiels sont soumis à la direction unique du Ministère de l'Information et de la Communication :

> « Depuis la rénovation du pays [en 1986], une centaine de journaux officiels subissent la direction du Ministère de l'Information et de la Communication. Cet organe collabore avec le Bureau de presse du Ministère de la Police générale en vue de surveiller et de contrôler toutes les informations diffusées et publiées dans les mass media au Vietnam. Il en déduit que les journaux officiels ne disent que ce qui est autorisé et orienté » (FH).

Dans le monde littéraire, les écrivains subissent, eux aussi, une surveillance non moins sévère :

> « Etudiant les textes officiels et les discours de hauts fonctionnaires des époques, on voit facilement les tâches que le Parti communiste et l'Etat assignent aux écrivains, à savoir vanter, préconiser et propager le socialisme. Autrement dit, l'intelligentsia, à travers sa plume, doit embellir le régime communiste. Au

Vietnam, le mot réactionnaire est quelque chose de sévère, et celui qui est accusé de réactionnaire perdra sa dignité » (FL).

6.2.2.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur les activités d'enseignement-apprentissage à l'université :

Les activités d'enseignement-apprentissage à l'université	
Avis des étudiants motivés (Effectif : 10/11)	**Avis des enseignants (Effectif : 6/6)**
- La survie de la pédagogie traditionnelle : lecture-copie, projection-copie et projection-photographie ;	- La survie de la pédagogie traditionnelle : lecture-copie, projection-copie, exposé magistral dans un long monologue ;
- L'offre des « prêt-à-manger » ;	-
- La course au meilleur délai dans l'enseignement ;	-
- La monotonie et l'ennui de la démarche d'enseignement ;	-
- L'explication insuffïante des objectifs d'apprentissage ;	-
- La pléthore des tâches à accomplir ;	-
- Beaucoup de défis à surmonter ;	-
- La non concordance entre activités d'apprentissage et intérêts personnels ;	-
- La médiocrité de la qualité d'enseignants ;	- La médiocrité de la qualité d'enseignants ;
- La nonchalance de l'enseignant au travail ;	- La nonchalance de l'enseignant au travail ;
- La liberté académique et la liberté d'expression limitées et contrôlées.	- La liberté académique, la liberté d'expression et la liberté de média limitées et contrôlées.

Sur la base des jugements émis par dix étudiants enquêtés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

A l'heure actuelle, bon nombre d'enseignants d'université mettent en œuvre en priorité les méthodes traditionnelles, dont l'exposé magistral associé à la lecture-copie, à la projection-copie et à la projection-photographie – la manière d'enseigner la plus connue au secondaire. A titre d'illustration, nous reprenons quelques photos de classe diffusées sur Internet :



L'enseignante pratique la « méthode » de lecture-copie lors d'une séance de cours.

(Source : Internet, consulté le 9/6/2018)



L'enseignant écrit la leçon au tableau pour que les étudiants la copient dans leur cahier.

(Source : Internet, consulté le 9/6/2018)



L'enseignant écrit la leçon au tableau pour que les élèves la copient dans leur cahier.

(Source : Internet, consulté le 9/6/2018)



La prise de notes à l'ère des TIC

(Source : Internet, consulté le 9/6/2018)

Depuis une quinzaine d'années, le PowerPoint est fréquemment utilisé pour favoriser le déroulement pédagogique. Du côté de l'enseignant, cette technique paraît à la fois simple et pratique : il ne met qu'une seule fois le temps de préparer ses cours pour les utiliser pendant des années qui suivent. C'est pourquoi, s'élève la tendance à remplacer la « méthode » de lecture-copie (l'enseignant lit à voix haute la leçon pour que les élèves la copient au cahier) par celle de projection-copie (l'enseignant projette la leçon sur l'écran pour que les élèves la copient). Quant à l'essentiel, elles sont tout à fait identiques dans leur transmission des connaissances. Aujourd'hui, à l'ère des TIC, l'enseignement-apprentissage se déroule sous forme de projection-photographie, car les projecteurs profitent bien aux enseignants, et les étudiants ne pourraient pas noter tout ce qui y est présenté. En addition, procurer des « prêt-à-manger » est aussi l'objectif d'enseignement principalement visé par certains enseignants selon lesquels les apprenants ne comprennent pas la leçon sans l'explication du maître. Depuis très longtemps, on reconnaît que cette routine de classe, souvent pratiquée par les instituteurs dans les années de guerre et centrée sur le contenu des leçons, comporte beaucoup de défauts, dont le plus important est d'imposer les connaissances aux apprenants. Or, elle persiste dans un milieu éducatif supérieur qu'est l'université.

Dans l'enseignement, le rythme raisonnable de l'enseignement et la motivation vont de pair, c'est pourquoi la course au meilleur délai risque de conduire à la démotivation. Les réponses recueillies montrent que pas mal d'enseignants courent après les leçons dans l'espoir de transmettre aux étudiants tout le contenu du module à temps prescrit, sans tenir compte de leur assimilation. Cette tentative renvoie à l'enseignement axé sur le contenu selon lequel les savoirs l'emportent, et la méthode privilégiée est l'exposé magistral dans un long monologue. De plus, on voit également la monotonie et l'ennui de la démarche d'enseignement à travers l'aménagement et l'organisation de la classe : dans les travaux en atelier, puisque les enseignants ne peuvent pas surveiller cette activité afin de personnaliser la tâche de chaque membre du groupe. Il arrive que les uns s'y engagent bien, alors que les autres s'y engagent moins, voire pas du tout. En conséquence, à l'issue de la présentation des travaux, les enseignants ne donnent que des remarques très générales, sans analyser en détail les lacunes et erreurs de chaque groupe. Avec une telle démarche pédagogique, les étudiants ont donc retenu très peu de choses.

Parmi les difficultés que rencontrent les étudiants lors de l'exécution d'une activité assignée, il faut citer tout d'abord l'insuffisance de l'explication des objectifs d'apprentissage. Beaucoup mettent difficilement des efforts pour poursuivre les études, car l'apport des enseignants semble insuffisant pour eux. Il est certain que moins on est conscient de ce qui est enseigné moins on est motivé dans les apprentissages. La pléthore et le degré de difficulté des tâches à accomplir constituent ensuite chez les étudiants

beaucoup de défis à surmonter, tellement que plusieurs d'entre eux se sentent noyés progressivement. Deux possibilités pourraient expliquer cette constatation :

- Le niveau des étudiants est trop faible par rapport aux attentes de l'institution de l'enseignement supérieur pour poursuivre les études universitaires. Cet état des choses fait penser à une « scolarisation fallacieuse[61] », jusqu'à maintenant considérée comme existant seulement au niveau de l'enseignement général (le primaire et le secondaire). Dans ce contexte, l'enseignement supérieur devrait faire face à une mission épineuse, sinon impossible : former une grande quantité d'étudiants handicapés de compétences intellectuels, victimes de la scolarisation fallacieuse, tout en assurant les normes prescrites de la qualité de formation ;
- L'enseignement secondaire est assez simple, car le maître pratique essentiellement les « méthodes » de lecture-copie et de projection-copie, et que les élèves apprennent souvent par cœur ce qui est enseigné. C'est pourquoi, à l'université, la pléthore des tâches d'apprentissage et les défis à surmonter les éblouissent, tellement qu'ils s'adaptent difficilement à la formation dispensée.

En outre, les activités formantes ne répondent pas suffisamment aux besoins et intérêts des étudiants, car elles se concentrent sur les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique et de l'entraînement des compétences nécessaires à la future profession. La plupart des jeunes diplômés ne peuvent pas assumer immédiatement leur tâche, et sont obligés de suivre une formation à courte durée de 3 à 12 mois organisée chez les employeurs avant l'admission officielle. De plus, les étudiants en général et ceux en S.H.S ne sont pas libres dans le choix des thèmes d'apprentissage. Devant les problèmes socio-politiques « sensibles » du pays, ils n'ont pas l'autorisation d'exprimer les éventuelles opinions hétérodoxes en classe ni en public ni dans leurs écrits. Autrement dit, il existe au Vietnam des « zones interdites » que personne ne peut toucher. Dans une certaine mesure, les étudiants perçoivent profondément la pression d'une contrainte, d'une injonction, ou d'un contrôle extérieur en termes d'idéologie marxiste-léniniste pendant et en dehors de l'université : la liberté académique et la liberté d'expression sont soumises au suivi, au contrôle et à la surveillance de la loi vietnamienne. Cette perception révèle que plusieurs d'entre eux souhaitent découvrir et approfondir les connaissances dans tous les domaines d'études et de recherche qui les intéressent. Ils souhaitent également que l'enseignement supérieur favorise la contre-argumentation, mette l'accent sur la différence et les propres valeurs de chaque étudiant.

---

[61] La « scolarisation fallacieuse » à l'université est peut-être due au fait que le filtrage dans les concours d'entrée et dans les examens trimestriels n'est pas assez rigoureux pour refuser les candidats faibles : cet état des choses, répandu dès les années 1990, correspond à la politique du développement, souvent quantitatif, de l'enseignement supérieur lancé par les dirigeants du pays et consistant à fonder beaucoup de nouvelles universités pour augmenter le pourcentage de l'effectif d'étudiants sur la population. C'est pourquoi, le nombre des étudiants faibles est important.

Ces dernières années, les optiques et les lignes directrices du Gouvernement (le Parti communiste derrière lui) sur le renouvellement de l'éducation universitaire sont mentionnées dans différents textes officiels, tels que :

1. Dans la loi vietnamienne sur l'éducation n°38/2005/QH11 promulguée en date du 14 juin 2005, l'article 40 prescrit : « La formation de Licence [bac+4] consiste à entraîner les étudiants aux compétences de haut niveau telles que l'autonomie, l'auto-discipline, la capacité de faire le travail en individuel ; à déployer chez eux l'activité, le dynamisme et la créativité ; et à leur offrir un milieu d'études et de recherche favorable ».
2. La Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, en date du 2 novembre 2005, sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation universitaire vietnamienne (période 2006-2020), propose sept tâches et solutions, dont le renouvellement du contenu, du programme et de la pédagogie est concrétisé en ces lignes : « Il faut entraîner les étudiants aux stratégies d'apprentissage efficaces facilitant l'activité, le dynamisme et la créativité ; intégrer les TIC dans les activités formantes ; diversifier l'utilisation des documents pédagogiques, voire sur Internet ; et choisir d'utiliser les programmes et les manuels d'enseignement des pays développés ».
3. La Résolution n°77/NQ-CP du Gouvernement, en date du 24 octobre 2014, sur le renouvellement pilote du mécanisme de fonctionnement dans les établissements supérieurs publics (période 2014-2017), définit le droit à l'autonomie de ces derniers comme suit : « Tout établissement supérieur possède le droit à l'autonomie dans les domaines d'études et de recherche (autonomie académique), dans l'organisation de l'appareil administratif et des ressources humaines et dans la gestion budgétaire ».

Afin de répondre à la Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, à partir de 2007-2008, l'UCT a sollicité ses enseignants d'utiliser les méthodes actives, et d'intégrer les TIC dans l'enseignement. En juin 2010, elle a publié dans son *Carnet de l'enseignant* les écrits suivants, élaborés par l'équipe de recherche de la Filière de formation des maîtres : l'apprentissage coopératif, la pédagogie par étude de cas, l'apprentissage par résolution de problèmes et l'apprentissage par discussion. Ces textes de vulgarisation scientifique ont pour finalité d'aider les enseignants de l'UCT à étudier, à appliquer et à mener à bien leur travail. De plus, bon nombre de formations à courte durée sur le perfectionnement pédagogique ont été organisées au sein de l'établissement. Le matériel et les dispositifs d'enseignement ont été beaucoup améliorés : plusieurs salles de classe sont équipées d'un projecteur et/ou d'un écran LCD au service de l'enseignement actif. Or, les considérations par les enquêtés sur les activités formantes dans l'UCT d'aujourd'hui révèlent un réel

palpable : la survie des « méthodes » de lecture-copie, de projection-copie et de projection-photographie ; l'exposé magistral dans un long monologue sans interaction entre enseignant-étudiants ni entre étudiants eux-mêmes ; la course après les leçons ; l'habitude de procurer des « prêt-à-manger » ; l'explication insuffisante des objectifs d'apprentissage ; et la liberté académique limitée et contrôlée. Cet état des choses ne répond pas du tout aux conditions essentielles de réussite d'une activité d'apprentissage motivante qu'indiquent beaucoup de chercheurs tels que T. L. Good et J. E. Brophy (2008), J. E. Brophy (2004), D. Stipek (2002), S. G. Paris et Turner J. C. (1994). Se pose donc une question qui nous pousse à chercher des réponses pertinentes si l'on souhaite proposer des solutions valables :

- *Pourquoi les renouvellements lancés par le Ministère de l'éducation et de la formation n'atteignent-ils pas les objectifs visés ? Les enseignants sont-ils incapables à les exécuter, ou y sont-ils indifférents ?*

Partant des arguments formulés par les enquêtés sur les contraintes institutionnelles, les faiblesses et lacunes du mécanisme de gouvernance éducative et des politiques des ressources humaines dans l'entreprise, nous avons trouvé les raisons suivantes :

Les contraintes institutionnelles

Historiquement, la liberté d'expression au Vietnam a été contrôlée par le Gouvernement depuis la libération du Nord en 1954. A cette époque-là, les intellectuels regroupés autour des deux revues intitulées respectivement *Nhân văn* (Humanisme) et *Giai phẩm* (Belles Parutions)[62] » tels que Trần Đức Thảo (philosophe), Nguyễn Mạnh Tường (avocat), Trương Tửu (professeur et écrivain), et les étudiants tels que Cao Xuân Hạo, Phan Ngọc, Văn Tâm, etc. ont été arrêtés et/ou déportés et condamnés à de lourdes peines de prison à cause de leurs éventuelles opinions hétérodoxes sur les problèmes socio-politiques du pays. Toujours dans le domaine idéologique, culturel et artistique, Trường Chinh – ancien secrétaire général du Parti communiste, a prononcé son discours lors d'un festival national de théâtre en 1962, et en voici un extrait :

---

[62] Le procès « Nhân văn – Giai phẩm » tournait autour des deux revues littéraires de même nom fondées début 1955 par un groupe d'écrivains, d'artistes et d'intellectuels résidant dans le Nord du Vietnam. Les activités de ces gens de lettres consistaient à demander la démocratisation du régime. A cette époque-là, la République démocratique du Vietnam le considérait comme une association réactionnaire contre le Parti communiste et l'Etat dans les domaines idéologique, culturel et artistique. Ce mouvement a été étouffé en juin 1958 et la conséquence est que des centaines d'intellectuels ont été arrêtés et envoyés aux pénitenciers politiques pendant longtemps, ce afin de subir une rééducation idéologiquement. Pour en savoir plus :

- Boudarel G., *Cent fleurs écloses dans la nuit du Vietnam. Communisme et dissidence 1954-1956*, Paris, Jacques Bertoin, 1991.

- Marangé C., *Le communisme vietnamien* (1919-1991), Paris, Presse de Sciences Po, 2014.

« - Tout écrivain ou artiste doit être conscient que faire de l'art, c'est pour répondre aux lignes directrices et aux politiques du Parti et pour contribuer à la réussite du socialisme ;

- Tout écrivain ou artiste, à travers ses œuvres, doit aider le Parti communiste à consolider son statut, afin de protéger le marxisme-léninisme ;

- Tout écrivain ou artiste, à travers sa plume, doit protéger le Parti communiste contre les groupes hostiles ;

- Tout écrivain ou artiste, en tant que partisan, doit être responsable de ses œuvres devant le Parti » (Truong Chinh, 1962).

A travers cet énoncé, on sait que chaque intellectuel a dû strictement suivre les règles en question afin d'éviter les mauvaises conséquences inattendues. Après la réunification du pays en 1975, les droits de la liberté d'expression sont strictement étouffés, tellement que l'on n'ose ni écrire la vérité ni dire à autrui ce que l'on pense vraiment. Dans le monde estudiantin, on est très prudent dans ses propos. Une blague avec ses camarades dans le couloir pourrait provoquer à l'étudiant des sanctions infligées par l'enseignant, les chefs de classe ou responsables de l'Union de la jeunesse. Il serait beaucoup plus dangereux que l'on exprime les idées hétérodoxes dans l'espace public, car les policiers secrets sont omniprésents sous le couvert de passagers.

De nos jours, la liberté d'expression est beaucoup améliorée à l'oral et dans les communications privées. On voit fréquemment la plupart des employés rester cois dans les réunions. S'ils s'expriment, ils disent seulement de beaux mots ou répètent les idées officielles, car ils ont peur de vexer les dirigeants et donc de recevoir de mauvaises conséquences inattendues. Or, dans l'espace public (couloir, bistrot, cafétéria, brasserie, etc.), des personnes âgées aux jeunes adultes, on peut discuter ensemble aisément sur les questions socio-politiques sensibles. Toutefois, on se contente seulement de s'exprimer oralement sans laisser aucune trace écrite ni numérique, postable sur Internet. Pour preuve, lors des entretiens de notre enquête, les enseignants interrogés nous ont demandé de respecter strictement l'anonymat et la confidentialité, car ils ont peur de toute expression d'opinions personnelles qui pourrait leur coûter cher. C'est pour cette raison qu'on n'ose commenter ni « liker » les écrits sur les textes jugés « réactionnaires », ni écrire sur les magouilles des dirigeants, ni critiquer les autorités des échelons, ni diffuser sur Internet les mauvaises informations concernant l'Etat. En général, les Vietnamiens comprennent bien ce règlement « implicite » demeurant dans leur pays.

En ce qui concerne la liberté d'expression, dans la décision n°97/2009/QĐ-TTg du Premier ministre, en date du 24 juillet 2009, relative à la liste des domaines où les particuliers peuvent créer des organisations de recherche et de service, la clause 2 (article 2) prescrit :

> « Tout individu qui veut exprimer son opinion personnelle sur les lignes directrices et les politiques du Parti communiste et de l'Etat doit l'adresser aux organismes compétents, sans la présenter publiquement au nom des organisations scientifiques et technologiques ».

A un certain degré, on voit que cette clause a pour tâche de « fermer la bouche » des citoyens, car maintes lettres de propositions de l'intelligentsia sont restées sans réponse. Ces dernières années, bien des intellectuels qui ont présenté leur point de vue sur Internet de manière modérée ont été taxés de réactionnaires selon l'article 88 « Propagande contre l'Etat » du Code pénal de 1999, de 2009, et l'article 117 du présent Code pénal de 2015. Les accusations de propagande contre l'Etat et de tentative de renversement du régime sont régulièrement utilisées contre les dissidents dans un pays où le Parti communiste interdit tout débat politique. Sur *Le Monde.fr* du 9/8/2012, l'article intitulé *Vietnam : un blogueur dissident condamné pour « propagande » contre l'Etat*[63] a décrit une affaire suivante :

> Dinh Dang Dinh, ancien enseignant et militaire de 49 ans, était accusé d'avoir écrit et posté sur Internet des centaines de documents critiquant le Parti communiste au pouvoir, l'Etat, et Ho Chi Minh, fondateur du Vietnam moderne. Ce blogueur et dissident vietnamien a été condamné jeudi 8 août 2012 à six ans de prison pour « propagande » contre l'Etat. Il avait également appelé à la démocratie et au pluralisme au Vietnam. Il aurait protesté contre un projet très controversé de bauxite dans les hauts-plateaux du centre du pays.

Toujours selon l'auteur de cet article, rien qu'en 2012, le Vietnam a utilisé l'article 88 réprimant la propagande contre l'Etat pour condamner au moins dix militants à de lourdes peines de prison. De plus, il y a eu sur *Le Figaro.fr* du 12/6/2018 l'article intitulé *Au Vietnam, une loi sur la cybersécurité limite la liberté d'expression*[64], dont le contenu est le suivant : Le Parlement de Hanoï a voté pour adoption le 12/6/2018 une loi sur la cybersécurité. Ce texte de loi entrera en vigueur en janvier 2019. A partir de cette date, les plateformes du web seront contraintes de retirer sous 24 heures tous les commentaires considérés comme une menace à la « sécurité nationale », et seront dans l'obligation de stocker les informations personnelles et les données des utilisateurs. Cette loi interdit également tout discours qui porte atteinte au drapeau national, aux dirigeants ou aux « héros » nationaux. Devant la naissance de cette nouvelle loi, Clare Algar, directrice

---

[63] Cf. https://www.lemonde.fr/asie-pacifique/article/2012/08/09/vietnam-un-blogueur-dissident-condamne-pour-propagande-contre-l-etat_1744241_3216.html (Consulté le 12/6/2018).
[64] Cf. http://www.lefigaro.fr/international/2018/06/12/01003-20180612ARTFIG00248-au-vietnam-une-loi-sur-la-cybersecurite-limite-la-liberte-d-expression.php (Consulté le 13/6/2018).

des opérations globales d'Amnesty International[65], a dressé une esquisse sur la liberté d'expression du pays comme suit :

> « Dans ce pays très répressif, l'espace en ligne offrait un refuge relatif où les gens pouvaient partager leurs idées et leurs opinions avec moins de crainte de la censure » (Clare Algar, interview réalisée par Chloé de Saint-Laurent le 12/6/2018).

En gros, le nouveau texte voté permet au Gouvernement vietnamien de notamment restreindre les libertés sur les réseaux sociaux, et de surveiller ses citoyens. L'étau se resserre dans le pays communiste où aucune opposition n'est tolérée.

Le manque de liberté d'expression est amplifié par le contrôle sévère de la liberté de média. Puisque les mass media au Vietnam se voit comme porte-parole du Parti communiste, il a pour tâche de vanter les lignes directrices et les politiques de cette organisation. Les journaux officiels de l'Etat sont soumis à la direction, à la surveillance et à l'orientation du Parti en vue de servir d'outils aux pouvoirs politiques. Toute publication doit être préalablement censurée par les organes compétents ; et ce qui va à l'encontre de l'orthodoxie est censé être nuisible au régime et doit donc être exclu. A titre d'exemple, nous prenons parmi d'autres trois cas de figure suivants :

- Il s'agit de l'affaire de corruption PMU 18 (Project Management Unit) du Ministère des Transports, découverte début 2006, le 1er août 2008, le vice-ministre du Ministère de l'Information et de la Communication a signé la décision de récupération de la carte de presse et d'interdiction de mener la carrière de journaliste à l'égard de sept individus des journaux *Thanh Niên* et *Tuổi Trẻ* (dont deux ont été mis en prison), car leurs écrits ont eu trait au noircissement du Parti communiste et de hauts dirigeants.
- Octobre 2016, le Ministère de l'Information et de la Communication a ordonné l'arrêt du site *PetroTimes* pour une durée de trois mois consécutifs et a retiré la carte de presse au rédacteur en chef, car certains écrits relatifs aux problèmes socio-politiques sensibles ont été publiés sur ce journal électronique.
- Juillet 2018, le Ministère de l'Information et de la Communication a ordonné l'arrêt du site *Tuổi trẻ online* pour une durée de trois mois consécutifs et a obligé cet organisme à payer une amende de 220 millions de vnd [≈ 9.600 usd], pour avoir eu des écrits encourageant la naissance de la loi de manifestation.

[65] Amnesty International ou Amnistie internationale (AI) est une organisation non gouvernementale internationale qui se donne comme missions la défense des droits de l'Homme et le respect de la Déclaration universelle des droits de l'Homme. L'organisation milite notamment pour la libération des prisonniers d'opinion, le droit à la liberté d'expression, l'abolition de la peine de mort et de la torture et l'arrêt des crimes politiques, mais aussi pour le respect de l'ensemble des droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels.

Au Vietnam, le droit de manifester est inscrit à l'article 25, chapitre 2 de la présente Constitution. Si la Constitution de 1946 prescrit simplement que tout citoyen vietnamien a la liberté d'organiser des réunions, les Constitutions de 1959, de 1980, de 1992 et de 2013 précisent que tout citoyen vietnamien a le droit de manifester dans le calme et le respect des lois de la République socialiste. Pourtant, ridiculement, cette prescription ne suffit pas du tout, car on doit attendre la loi de manifestation. Or le ministère de la Police, chargé de préparer le texte, a ajourné d'une session à une autre la soumission du projet de loi à l'Assemblée nationale. Cet état des choses a provoqué des difficultés aux citoyens : en principe, les gens qui veulent organiser une manifestation doivent avoir l'accord des autorités locales. Sans autorisation, ils risquent d'être harcelés, voire d'être mis en prison par faute de perturbation de l'ordre public selon l'article 318 du présent Code pénal de 2015. De même, dans l'université, les étudiants doivent avoir recours à une association de la jeunesse à titre de représentant légitime. Toute manifestation spontanée sera illégale et donc interdite. Dans la réalité, aucune manifestation n'a reçu l'autorisation des organismes compétents. C'est pourquoi, lorsqu'une manifestation surgit, les autorités locales vont arrêter les participants sous prétexte de rétablir l'ordre public. Dans ce pays, la manifestation n'est pas répandue ; elle est quelque chose de néfaste aux yeux du Gouvernement.

Dans le contexte du pays où la liberté d'expression est limitée, où la liberté de média est contrôlée, et où le droit de manifester n'existe pas en fait, la liberté académique a très peu de sens réel. En effet, dans les établissements universitaires vietnamiens, le développement de l'initiative et de l'autonomie de l'étudiant n'est pas favorisé, surtout dans les S.H.S, parce que cela incite inévitablement les étudiants à remettre en cause l'idéologie dominante, en l'occurrence les théories marxistes-léninistes, et à bouleverser les lignes directrices du Parti communiste et de l'Etat. En outre, les activités enseignantes sont régies par les lois vietnamiennes sur l'éducation de 2005 et de 2010 (modifiée et complétée), dont l'article 20 « Interdiction de tirer profit des activités éducatives » prescrit :

> « Il est interdit de tirer profit des activités formantes pour fausser les lignes directrices et les politiques du Parti communiste et de l'Etat, pour séparer la solidarité du peuple vietnamien, pour propager les opinions hétérodoxes contre la République socialiste du Vietnam […] ».

En conséquence, certaines notions de base et banales dans les sciences naturelles, deviennent épineuses dans les S.H.S : les chercheurs préconisent l'exactitude, l'honnêteté et l'objectivité, alors que le Parti ne s'intéresse qu'à tout ce qui est utile au régime et au Gouvernement. Cet écartèlement est souvent pénible, surtout en S.H.S, tellement que les chercheurs deviennent timides dans les activités qui exigent de l'autonomie et de l'initiative. Pour prouver ce point, nous prenons un cas de figure suivant :

Le 28/7/2014, le Premier ministre a signé la Décision n°1262/QĐ-TTg approuvant le *Projet d'élaboration de l'Encyclopédie du Vietnam* dirigé par l'Institut vietnamien des Sciences sociales. Le 15/2/2015, il a promulgué la Décision n°238/QĐ-TTg relative à la fondation du Comité de pilotage du projet comprenant au total 16 membres, dont le Vice-premier ministre (président du comité), le Président de l'Institut des Sciences sociales (vice-président permanent), et le Président de l'Institut des Sciences et de la Technologie (vice-président). Selon ce document, cette élaboration doit répondre, entre autres, aux exigences suivantes : l'Encyclopédie du Vietnam doit

- présenter les informations fondamentales sur le Vietnam, les Vietnamiens et le monde ;
- être scientifique, fondamentale, nationale et moderne ;
- répondre aux normes globales et à la systématisation ;
- être imprégnée des points de vue marxistes-léninistes, de l'idéologie de Ho Chi Minh, des politiques et lignes directrices du Parti communiste et de l'Etat.

Le monopole d'idéologie exécuté par le Gouvernement durant des années emprisonne donc les chercheurs et le corps enseignant en S.H.S dans les tabous dogmatiques, tellement qu'ils n'osent que répéter l'orthodoxie (Tran Huu Quang, 2006). La pensée de la plupart des intellectuels est par conséquent politisée de façon grossière et anti-scientifique. Aujourd'hui, la recherche en général et en S.H.S est sérieusement « étatisée » (Tran Huu Quang, 2007, 2012). La position prolétarienne et la vision du monde matérialiste ont constitué les fondements théoriques uniques destinés à toutes les recherches et les activités de formation en S.H.S (Le Ngoc Tra, 2007). Les opinions qui contredisent les dogmes du Parti sont sévèrement critiquées, voire interdites et sanctionnées. Ce système de « contrôle idéologique » est également administré dans l'éducation, de telle sorte que les théories marxistes-léninistes l'emportent dans les cours. En conséquence : l'enseignant doit répéter presque machinalement les explications préalablement préparées par les experts du MEF au lieu de guider les apprenants à découvrir les leçons, et l'apprenant se fait porter les oeillères pour ne voir rien d'autre que les leçons officielles. S'agissant de la liberté académique, la Fédération Québécoise des Professeures et Professeurs d'Université (FQPPU) s'exprime comme suit :

> « La liberté académique est le droit qui garantit l'accomplissement des fonctions professorales. Elle comprend entre autres :
>
> a) le droit d'enseigner, de faire de la recherche ou de la création sans être obligé d'adhérer à une doctrine prescrite ;
>
> b) le droit de diffuser les résultats de la recherche ou de la création ;

c) le droit d'expression, incluant la critique de la société, des institutions, des doctrines, dogmes et opinions, et notamment des règles et politiques universitaires, scientifiques ou gouvernementales.

La liberté académique est donc un droit fondamental des professeures et professeurs d'université parce qu'elle est nécessaire à la réalisation des finalités de l'institution universitaire […] » (FQPPU, 2003 : 6).

Selon la FQPPU, la liberté académique est la liberté que les universitaires et les étudiants ont le droit d'avoir dans les recherches et l'enseignement, sans subir de pressions économiques, politiques ou autres. Or, la liberté académique dans les universités vietnamiennes ne s'est pas concrétisée dans les textes officiels, c'est pourquoi, lorsqu'un enseignant ou étudiant présente un contre-argument, il est classé tout de suite dans la liste des téméraires et « réactionnaires ». Donc, dans le monde éducatif, très peu osent émettre des contre-arguments, et les associations dans l'université laissent tomber elles-mêmes leurs fonctions – la contre-argumentation.

La médiocrité du salaire et l'égalitarisme

La question du salaire constitue une barrière solide qui décourage bon nombre d'enseignants de s'engager dans la réforme éducative. Comment peuvent-ils mener à bien leur carrière lorsqu'ils se préoccupent toujours de leurs besoins vitaux ? Pourquoi doivent-ils se sacrifier à l'enseignement lorsque l'université leur paie un "vil prix" ? Depuis longtemps, la politique de rémunération dans l'enseignement est à la fois médiocre et égalitariste (Dinh Quang Bao, 2016). D'une part, sur le plan inter-sectoriel, le corps enseignant à l'université et celui au secondaire sont classés dans la même échelle salariale que les gens qui travaillent dans d'autres services publics. Or ces organismes ont encore d'autres ressources pour soutenir leurs employés, alors que l'éducation n'en a pas. Sur le mass media, on plaint souvent le salaire du corps enseignant en le comparant avec d'autres métiers. Une étude menée par I. F. Silvera & *al.* (2014) sur la rémunération du corps enseignant auprès de certains établissements universitaires vietnamiens a révélé que le smic mensuel brut d'un enseignant titulaire d'un diplôme de licence est de 183 usd, le master 250 usd et le doctorat 368 usd, et 407 usd pour un gestionnaire éducatif. Un enseignant ayant 10 ans d'expérience gagne environ 250 usd par mois, alors qu'un balayeur, une femme de ménage ou un concierge en gagnent autant, voire un peu plus (Ngan Ha, 2014). Et on voit combien les enseignants sont tristes ! Afin de répondre aux besoins vitaux, pas mal d'enseignants se contentent de ne réaliser que leur volume horaire mimimum obligatoire, et puis, avec le temps qui reste, ils cherchent un travail supplémentaire. Puisque le second emploi leur apporte beaucoup, ces enseignants y consacrent beaucoup plus de temps qu'à l'enseignement et qu'à la recherche. D'autre part, au niveau intra-sectoriel, règne depuis longtemps un paradoxe selon lequel ceux qui

s'efforcent de répondre à la réforme de l'éducation ne sont pas appréciés, alors que ceux qui ne s'y intéresent pas ne subissent aucune sanction. Autrement dit, les bons et les moins bons obtiennent le même tarif de salaire, ce qui montre l'absence d'égalité entre les individus dans un même établissement. C'est à cause de l'égalitarisme que beaucoup d'enseignants s'attachent de moins en moins à leur profession.

Les faiblesses et lacunes du mécanisme de gouvernance éducative

S'agissant du recrutement d'enseignant, les universités vietnamiennes ne peuvent depuis longtemps recruter que les jeunes diplômés, car presque aucun candidat n'est titulaire d'un diplôme plus élevé. Pourtant, elles n'arrivent pas toujours à choisir de bons diplômés à cause de la médiocrité du salaire. Pour rehausser le niveau scientifique des enseignants, les universités envoient souvent les jeunes enseignants faire des études de master et même de doctorat, à l'étranger ainsi que dans les établissements vietnamiens. De là émane la précarité pédagogique : on observe dans différentes unités de formation de l'Université de Can Tho un réel palpable :

- Bien des jeunes enseignants diplômés de licence assument l'enseignement des modules spécialisés et même la direction du mémoire de licence à la place de ceux qui sont envoyés faire des études de master et de doctorat à l'étranger.
- Parmi les enseignants qui sont envoyés faire des études de master et de doctorat dans le pays, plusieurs seront probablement invités à assumer en même temps l'enseignement de certains modules. Par conséquent, ces enseignants privilégient leurs études au détriment du renouveau éducatif.
- Puisque le règlement en vigueur prescrit que l'enseignant à l'université soit titulaire au moins d'un master, ceux qui se contentent de cette condition minimale ne peinent pas pour poursuivre les études de doctorat ; ils sont souvent peu motivés pour les nouveautés, et ne veulent donc pas s'aventurer trop loin dans une nouvelle voie.
- Selon le règlement en vigueur du MEF, tout enseignant d'université doit s'inscrire à certaines formations à courtes durées relatives aux savoir-faire professionnels, dont celle de perfectionnement pédagogique. Or, beaucoup d'enseignants, surtout les jeunes, n'ont pas encore validé les cours en question.

A propos de la gouvernance éducative, bien des politiques et campagnes du renouveau éducatif ont été lancées par le MEF, sans avoir été contrôlées ni suivies : à un programme qui ne prend pas encore fin, succède un nouveau. En général, tout consiste à embellir les rapports annuels du MEF adressés au Gouvernement et à l'Assemblée nationale, mais surtout à retirer de l'argent au budget national, et partant les renouvellements ne peuvent pas aller jusqu'au bout.

L'indifférence à la réforme éducative est également due à la surcharge importante du volume horaire de cours de plusieurs enseignants à cause de la création excessive des universités et de l'augmentation impétueuse de l'envergure de formation. Plusieurs enseignants, notamment ceux qui sont chargés des modules du tronc commun, dépassent 1.000 heures/an contre 260 heures obligatoires/an (Đao Trong Thi, cité par Nguyen Ha, 2010).

Toutes ces causes sont d'ordre structurel : pour améliorer la situation, il est utopique de faire changer les activités enseignantes, mais il faut avant tout réparer des erreurs systémiques susmentionnées, qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de l'éducation et même de la société. Dans son article intitulé *Les erreurs principales de la dégradation de l'éducation* publié sur le site officiel Vietnam Union of Science and Technology Associations [Union des associations de science et de technologie du Vietnam] du 13 juin 2008, le professeur émérite Hoang Tuy a identifié trois erreurs suivantes dans l'éducation vietnamienne :

> « *La première erreur réside dans les politiques destinées à l'enseignant :* du recrutement à l'emploi et au perfectionnement de l'enseignant, chaque phase commet des erreurs importantes, dont le salaire : l'Etat paie au corps enseignant un salaire très bas par rapport à la situation générale, sous prétexte que le budget national est limité. Beaucoup d'enseignants s'engagent dans différentes activités pour répondre à leurs besoins vitaux, à savoir donner des cours supplémentaires, faire du commerce, etc.
>
> *La deuxième erreur réside dans l'enseignement-apprentissage qui vise à répondre aux examens :* l'enseignant pratique les "méthodes" de lecture-copie et de projection-copie ; l'apprenant bachote, apprend, souvent par cœur, ce qui fait l'objet de l'examen : le manuel, le cours et les modèles.
>
> *La troisième erreur est de courir après la quantité de la formation au détriment de la qualité et des normes requises :* le nombre des étudiants faibles est important, car le filtrage dans les concours d'entrée et dans les examens trimestriels n'est pas rigoureux pour éviter la fermeture de certaines filières, et pendant quelques années, des centaines établissements universitaires et cégeps sont apparus, alors que l'effectif des enseignants qualifiés est beaucoup modeste.
>
> La conséquence synthétique de ces erreurs susmentionnées est la dégradation progressive du système éducatif vietnamien : l'université n'est pas digne de l'appellation qu'elle porte, l'enseignant ne l'est pas non plus […] » (Hoang Tuy, 2008).

Concernant les solutions de remédiation, dans son article intitulé *Restructuration et correction des erreurs systémiques* publié sur la revue *Tia Sáng* du 9 janvier 2012, Hoang Tuy discute comme suit :

> « Pendant son fonctionnement, un système pourrait ne pas éviter des incidents. Si ceux-ci sont momentanés, on pourrait en découvrir les causes et les corriger facilement. Mais s'ils sont graves et durent longtemps, ils pourraient être dûs à trois possibilités suivantes : soit les objectifs sont mal fixés, soit la structure du système a des problèmes, soit les deux cas. Dans ces cas, si l'on résout séparément les incidents, on risque de rendre la situation plus sérieuse. Par conséquent, la meilleure solution est d'analyser le système et examiner toute son organisation, allant des objectifs au mécanisme de fonctionnement, et les relations de l'intérieur et de l'extérieur, ce afin de bien déceler les erreurs systémiques et de chercher à les réparer correctement » (Hoang Tuy, 2012).

Peu après, lors d'un entretien avec le journal *Giáo dục và Thời đại* du 1er octobre 2013, le chercheur précise quelques tâches primordiales en ces termes :

> « L'éducation vietnamienne, me semble-t-il, est dans un état qui pourrait être décrit comme un point mort haut du système. Elle ne sera pas efficacement améliorée si l'on ne prend que des mesures de remédiation insuffisantes. Pour la sauver, on devra cibler la structure du système éducatif, ou autrement dit, on devra restructurer et réparer les erreurs systémiques, mais ne pas apporter de petites modifications effectuées depuis longtemps » (Hoang Tuy, Interview réalisée par Gia Han, 2013).

6.2.2.4. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Dans la société moderne, la démocratie est une des valeurs importantes de la vie quotidienne. L'être humain ne peut pas vivre une vie civilisée dans une société peu démocratique. Bien que le Vietnam choisisse comme devise « Indépendance – Liberté – Démocratie », les gens ne jouissent pas suffisamment de droits de l'homme et du citoyen. La démocratie au Vietnam ne ressemble pas à celle des pays occidentaux, mais c'est une « démocratie populaire », dirigée par le Parti communiste, et caractérisée entre autres par la liberté d'expression limitée, la liberté de média contrôlée et l'absence de la liberté de manifestation. Dans un régime totalitariste qu'est le Vietnam, les gens sont toujours obsédés de toute sorte de peur, et partant sont prudents dans leurs actions, paroles et écrits. Particulièrement en milieu éducatif, les principes fondamentaux de la liberté académique

ne sont pas assurés dans l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, les universités vietnamiennes ont peu d'autonomie dans les activités de formation et de recherche. D'une part, l'enseignant a peu de contrôle sur les activités d'enseignement, et d'autre part, l'étudiant a peu de contrôle sur les activités d'apprentissage. Autrement dit, ces acteurs principaux n'ont pas la chance de développer l'initiative ni l'autonomie dans leurs métiers : ils sont encadrés dans les dogmes du marxisme-léninisme et les exemples préalablement orientés par la volonté hiérarchique. Depuis des années, toute intervention brutale, la politisation et le revanchisme effectués par les autorités locales dans les activités de formation et de recherche constituent une violation importante des droits de l'homme. Il en déduit que même les établissements d'enseignement supérieur vietnamiens n'offrent pas un milieu de travail sécuritaire pour les universitaires et étudiants.

Un bon nombre d'enseignants restent indifférents aux renouvellements dans l'éducation sur le plan d'enseignement (utilisation des méthodes « sauvages » telles que lecture-copie, projection-copie et projection-photographie). Cette faille est due, entre autres, à des erreurs relatives au monopole idéologique, à l'impertinence et à l'incohérence des mesures prises par le MEF et l'établissement, à la surcharge importante du volume horaire de cours, à la politique de rémunération égalitariste, à la médiocrité de la qualité d'enseignants, et à la charge de second emploi.

Etant apparemment responsables du découragement des étudiants à l'enseignement supérieur, les universitaires sont également des victimes des « erreurs systémiques » que dénoncent à plusieurs reprises beaucoup de chercheurs de renommée tels que Hoang Tuy, erreurs qui les empêchent inéluctablement de se revaloriser et mener à bien la réforme dans l'éducation.

6.2.3. Le curriculum de formation

Le curriculum de formation est considéré par 15 étudiants interrogés (7 motivés et 8 démotivés) comme facteur influant le plus sur le découragement dans leurs études (cf. §6.1.2.4 de ce chapitre). Cette partie consistera donc à analyser les arguments de ces deux groupes de jeunes. Bien que six enseignants sur six n'aient pas choisi ce facteur, nous les avons interrogés quand même afin d'obtenir les informations significatives complétant les réponses collectées des étudiants concernés.

6.2.3.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Sept étudiants sur onze ont affirmé que le curriculum de formation intéresse peu les apprenants, car il contient bon nombre de modules inintéressants et irréalistes, tant dans le tronc commun que dans les autres modules. Dans le système actuel de formation par

crédits capitalisables mis en application à l'UCT, le curriculum de licence (Bac+4) se compose de 140 crédits[66], parmi lesquels le tronc commun partage 42 crédits (équivaut à 30%), l'enseignement de base de la filière 38 crédits (27,14%) et la spécialisation 60 crédits (42,86%). S'agissant tout d'abord du tronc commun, les jeunes informateurs émettent chacun leur avis assez homogène : les modules relatifs au marxisme-léninisme[67], également appelés dans le langage courant les modules politiques, tels que les principes fondamentaux du marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh[68], les lignes directrices du Parti communiste vietnamien et l'initiation au socialisme scientifique marxiste-léniniste, les dégoûtent carrément. Le dégoût est dû à maintes raisons, dont la première porte sur une contrainte institutionnelle absurde :

> « Les modules, tels que le marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh, les lignes directrices du Parti communiste et le socialisme scientifique, sont obligatoires dans toutes les filières de formation universitaire. Quelle que soit sa volonté, tout étudiant doit les réussir pour valider son parcours. La majorité des apprenants ont les mêmes questions lors de ces apprentissages : pourquoi doit-on apprendre ces modules ? à quoi servent-ils dans sa spécialité et dans sa future profession ? Dommage que les enseignants leur expliquent rarement la signification de ces modules, ou que leurs explications ne convainquent guère les jeunes. C'est pourquoi, il arrive que les enseignants n'aient plus qu'à donner les cours au détriment des étudiants. Et la vie, c'est comme ça ! » (E2).

Un étudiant exprime son mécontentement sur cet enseignement obligatoire en ces termes :

> « Il est anormal que les modules politiques soient obligatoires à tous les étudiants, à toutes les filières de formation, et à tous les établissements supérieurs. Personnellement, je crois que plusieurs étudiants, surtout en ingénierie/ informatique, en business, en médecine, etc. se plaignent sans cesse de cet enseignement. Cette imposition est irrationnelle, et on aimerait que ces modules soient classés dans le groupe de modules à option » (E7).

En ce qui concerne l'apport des modules liés au marxisme-léninisme, un étudiant déclare :

> « L'enseignement des modules politiques s'avère peu fructueux, car il se concentre sur les connaissances livresques au détriment de la mise en pratique. Dans la vie professionnelle, les employeurs prennent en compte les savoirs et les savoir-faire des employés plutôt que les dogmes du socialisme qu'ont retenus ces

[66] Un crédit correspond à 15 séances de cours de 50 minutes.
[67] Ces modules partagent 12 crédits (équivalent à 180 séances de cours) du tronc commun.
[68] Ho Chi Minh est le fondateur du Vietnam moderne.

derniers à l'université. Ces modules ne servent donc à rien aux yeux des étudiants ; ceux-ci les apprennent juste pour apprendre, et pour répondre aux contrôles et examens. C'est simple que ça ! » (E15).

L'enseignement passif de ces modules contribue à ennuyer les étudiants, comme le souligne l'énoncé ci-après :

« Les enseignants pratiquent principalement l'exposé magistral associé à la lecture-copie et à la projection-copie. Ils exposent la leçon dans un long monologue, sans interaction entre enseignant-étudiants ni entre étudiants eux-mêmes. Certains préfèrent que les étudiants fassent l'exposé en vue de créer une ambiance de classe propice à l'enseignement-apprentissage, malgré cela, les séances de cours restent cependant monotones et ennuyeuses. La raison est que les groupes redisent seulement les manuels officiels » (E1).

La contre-argumentation n'est pas encouragée, voire interdite dans cet enseignement. Un étudiant avoue :

« Après avoir appris les modules liés au marxisme-léninisme, j'en ai retiré les remarques suivantes :

- Les enseignants respectent strictement les manuels officiels : ils prodiguent des louanges au marxisme-léninisme, à l'idéologie de Ho Chi Minh et au Parti communiste, sans donner de critiques ;
- Les étudiants ne sont pas libres dans l'expression de leurs réflexions en classe et dans leurs écrits : ils suivent strictement l'orthodoxie, et les contre-arguments ne sont pas acceptés ;
- Les éventuelles opinions hétérodoxes exprimées dans les copies d'examen conduisent probablement les étudiants à l'échec.

C'est à cause de ces contraintes que l'enseignement provoque difficilement de fortes motivations chez les étudiants » (E11).

Dans ce sens, un étudiant s'exprime autrement :

« En classe, l'enseignant n'expose que les fruits du socialisme et du communisme sans analyser ni leurs faiblesses ni leurs lacunes. Les modules liés au marxisme-léninisme, me semble-t-il, ne sont pas enseignés en tant que science ; ils sont en fait des modules politiques. Les étudiants sont donc obligés de les apprendre, souvent par cœur, comme l'unique vérité. Or, une demi-vérité est souvent un grand mensonge. Puisque les étudiants sont majeurs, et qu'ils ont leur propre pensée, ils sont loin de croire facilement les exposés de l'enseignant et les manuels. Les questions du type "pourquoi existe-il de plus en plus l'écart

important entre les riches et les pauvres au Vietnam ? Pourquoi les hauts fonctionnaires et les autorités locales sont-ils devenus très riches ? Pourquoi la corruption et le détournement de fonds publics augmentent-ils ?" ne sont pas encouragées : certains enseignants y répondent quand même, mais négligemment, tandis que d'autres préfèrent ne pas en parler » (E4).

A propos de l'aménagement du curriculum, l'enseignement des modules politiques et militaires en première année universitaire poussent probablement les étudiants au découragement :

> « Durant la première année de licence, tous les étudiants doivent apprendre les modules liés au marxisme-léninisme. De plus, ils apprennent entre autres *l'éducation militaire*[69]. Puisque ces deux groupes de modules partagent au total 20 crédits [300 séances de cours], les étudiants, ont inévitablement l'impression d'apprendre trop de connaissances politiques qui n'ont cependant pas de rapport avec leur formation choisie. C'est ras-le-bol ! D'où ils se sentent déçûs et soupçonnent le choix de leur spécialité lors du concours d'entrée à l'université : ils tendent à perdre facilement les motivations » (E13).

En addition, d'autres modules du tronc commun sont également peu intéressants à apprendre. Un étudiant émet son jugement suivant :

> « Hormis les enseignements politiques et militaires, pour les étudiants en S.H.S par exemple, nous apprenons environ 22 crédits des modules obligatoires tels que l'initiation à la logique, la civilisation vietnamienne, le vietnamien en pratique, la typologie de textes et l'archivage, l'initiation à la psychologie, la statistique sociologique, les langues étrangères, les connaissances de base en Informatique, et l'éducation physique et sportive. En général, ils sont, nous semble-t-il, peu fructueux à notre spécialité, car les enseignements sont de mauvaise qualité : les enseignants ne font qu'effleurer les leçons, sans les approfondir ; rien d'intéressant à retenir » (E14).

Partant des avis défavorables au tronc commun, nous avons soumis cette question au jugement des enquêtés :

- *En général, qu'attendez*-*vous du tronc commun ?*

Les réponses recueillies révèlent que les étudiants enquêtés proposent de supprimer le tronc commun, ce afin de consacrer le temps aux enseignements de base et de spécialisation. Observons les énoncés ci-dessous :

> « Je souhaite que les dirigeants éliminent le tronc commun du curriculum de formation, car après l'admission à l'université, tout étudiant est très heureux et

[69] L'éducation militaire partagent 8 crédits, équivalent à 120 séances de cours.

excité de pouvoir apprendre ce qu'il aime. Or, pendant la première année, il apprend seulement les connaissances générales. Franchement, celles-ci ne sont pas tout à fait fructueuses à sa spécialité. Quelle perte de temps ! » (E7).

« L'enseignement du tronc commun laisse encore à désirer. Concrètement, les classes sont souvent nombreuses, plus de cent étudiants ; les enseignants courent après les leçons ; les enseignants âgés sont dogmatiques et autoritaires, et les jeunes enseignants ne sont pas suffisamment dotés de connaissances et de compétences pédagogiques ; et les connaissances générales ont peu de rapport avec la formation poursuivie. A mon avis, il faudrait enseigner ce à quoi les étudiants s'intéressent depuis la première année, comme ça, ils deviennent motivés dans leurs études » (E2).

« Si possible, on pourrait supprimer le tronc commun, car il fait perdre beaucoup de temps, d'énergie et d'argent des étudiants mais ils ne retiennent pas grande chose de cet enseignement. Les activités formantes se font principalement avec les méthodes traditionnelles, le contenu est médiocre, et les séances de cours sont souvent monotones et ennuyeuses. De plus, les étudiants seront beaucoup plus démotivés en cas d'échec et de redoublement, surtout aux modules politiques » (E15).

« Pour les étudiants de littérature, d'histoire et de géographie par exemple, dès la première année, on aurait dû leur enseigner les modules de spécialité leur permettant de ressentir choses intéressantes, excitantes et spécialisées de leur formation choisie. Ou bien, pour les étudiants de maths – ceux qui aiment les chiffres et les calculs, on leur aurait enseigné ce qui concernait les problèmes mathématiques. Or, tout étudiant doit apprendre entre autres les modules politiques et militaires, quelle que soit sa spécialité. Je ne dis pas que ces modules sont inintéressants, mais c'est que l'aménagement actuel du curriculum n'est pas pertinent, ce qui démotive facilement les nouveaux étudiants. Bref, éliminer le tronc commun du curriculum, c'est mieux ! » (E11).

« Dès les premiers jours à l'université, nous imaginions des choses intéressantes qui m'attendaient à l'avant. Trois premiers semestres se sont bien passés, et nous avons réalisé que nous avions appris simplement les connaissances générales, que l'enseignement était presque identique au secondaire : l'exposé magistral associé à la lecture-copie et à la projection-copie, et que nous n'avons pas retenu beaucoup de choses. Théoriquement, le tronc commun consiste à nous donner des connaissances utiles au service des enseignements ultérieurs. Or, il nous dégoûte carrément. En peu de mots, ce qui intéresse vraiment les étudiants est ce qui

concerne leur spécialité choisie au lieu des dogmes du marxisme-léninisme – ceux-ci ne servent à rien, rien du tout ! » (E1).

« Lorsque j'apprenais le tronc commun, je ressentais la pression sur mes épaules, car l'enseignement était peu intéressant, et les modules avaient peu de rapport avec ma spécialité. Je crois que la majorité des étudiants sont d'accord avec moi sur ce point, et on apprend le tronc commun juste pour répondre aux contrôles et examens. Si demain il n'y a ni de contrôle ni d'examen, personne ne fait la lecture préparatoire ni la relecture de la leçon précédente. C'est pourquoi, ce serait mieux de supprimer les modules généraux » (E13).

Ensuite, l'enseignement de base de la filière et l'enseignement spécialisé se concentrent sur les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique. Ce déséquilibre conduit les étudiants à la démotivation :

« Je suis actuellement en 4e année, et je vais bientôt finir mes études. Je constate que l'enseignant privilégie les connaissances livresques. Bien que le curriculum soit varié, et que l'enseignant expose beaucoup de connaissances, on n'en est pas satisfait : l'enseignement de base et la spécialisation ne font qu'effleurer les leçons sans les approfondir, et on n'a pas l'occasion de se frotter à la pratique du métier » (E2).

« Dans le curriculum de formation, les cours théoriques sont nombreux, alors que les travaux dirigés sont négligés. Lorsque les étudiants apprennent principalement les connaissances académiques, ils en auront marre ! Ce déséquilibre constitue un facteur démotivant » (E13).

Toujours en matière de spécialisation, par contrainte de temps, certains modules intéressants ne répondent pas aux intérêts des étudiants, comme l'indique cet énoncé :

« La formation de licence se prépare en 4 ans, mais jusqu'à la troisième année, les étudiants accèdent à la spécialisation qui partage environ 60 crédits du curriculum. Eliminant 10 crédits du mémoire de fin d'études et 4 crédits du rapport de stage, 46 crédits qui restent sont répartis sur une vingtaine de modules de 2-3 crédits. D'une part, ces crédits sont moins nombreux que ceux consacrés au tronc commun et à l'enseignement de base, et d'autre part, certains modules sont intéressants mais limités de 2-3 crédits – très modeste – c'est pourquoi, leur apport est insuffisant » (E2).

Dans ce sens, un étudiant formule sa remarque similaire :

« Pas mal de modules spécialisés sont très intéressants et les étudiants souhaitent les approfondir. Or, ces modules sont limités de 2 à 3 crédits [30-45 séances de cours], très peu ! Par contrainte de temps, l'enseignant se contente d'exposer les

connaissances de base, et suggère aux étudiants de s'auto-découvrir à la maison. D'autre part, la plupart des modules, intéressants ou inintéressants, partagent le même nombre de crédits. C'est à cause de cet égalitarisme que les étudiants n'ont pas la chance de creuser ce qui les intéresse » (E14).

En outre, un étudiant révèle le fait que pendant le semestre, un seul enseignant assume plusieurs modules à un même groupe de classe. Cette situation ne peut que démotiver les étudiants. Il s'exprime ainsi :

« Selon mon observation, le fait assez répandu qu'un enseignant donne plusieurs cours à un même groupe de classe pendant le semestre. Concrètement, le semestre dernier, Monsieur X nous a enseigné quatre modules, et alors nous nous rencontrions presque tous les jours. D'une part, cette rencontre régulière, qui ressemble aux one-man-show, nous a gênés, et d'autre part il a effleuré les leçons sans les creuser. Il nous semble qu'il n'avait pas assez de temps pour bien les préparer. Par conséquent, la qualité de l'enseignement est médiocre » (E4).

La discordance entre le contenu des modules et leur appellation risquerait de décevoir les étudiants. Le propos ci-dessous montre cette remarque :

« Lors de l'inscription pédagogique aux modules à options, je choisis tels ou tels modules grâce à leur appellation intéressante. Peu après, je reconnais que les contenus enseignés n'ont pas de rapport avec leur nom, et qu'ils sont très médiocres. L'essentiel, crois-je, est que l'enseignant est peu compétent pour pouvoir assumer de tels modules. Cette non-concordance me donne par conséquent l'impression d'être trompé. Quel dommage ! » (E15).

Afin de prouver l'inutilité d'un module, un étudiant a raconté son expérience vécue lors du module *le voyage d'études* offert en troisième année :

« A ma connaissance, dans plusieurs universités à l'étranger, le voyage d'études n'est pas qu'une simple visite à un certain endroit. Ce voyage est l'objet d'un travail de groupe dans le cadre des projets tutorés. A partir d'une destination définie par la direction de la formation, le groupe doit organiser l'intégralité de la logistique et prévoir les rencontres avec les professionnels sur place. Ce serait un travail de plusieurs mois pour ce groupe des apprentis si l'on souhaite la réussite de leur projet. Or, ce que j'ai vécu dans ce module avec mes enseignants, c'était juste une simple visite guidée par eux-mêmes pendant une semaine. Après, pour valider ce module, j'ai fait un essai en dizaine de pages pour exprimer mes impressions sur ce voyage. Tout le monde a obtenu une bonne note. En fait, c'était intéressant, car je me suis amusé avec mes camarades et ai pris beaucoup de photos, mais il n'y avait rien à retenir sur le plan d'apprentissage ! » (E7).

Enfin, réfléchissant au programme actuel de formation à l'université, un étudiant s'exprime franchement :

> « Dans le curriculum en général, les étudiants apprennent plusieurs modules, et dans chaque module, ils apprennent cependant très peu de choses utiles. C'est pourquoi, l'expression *enseigner beaucoup, apprendre beaucoup, et savoir peu* reflète l'état des lieux de l'éducation universitaire vietnamienne » (E11).

6.2.3.2. Considérations par les étudiants jugés démotivés

Huit étudiants enquêtés se sont mis d'accord pour dire que le curriculum actuel de formation à l'université satisfait peu la plupart des apprenants à cause des modules inutiles et du budget temporel insuffisant consacré à la spécialisation. S'agissant tout d'abord du tronc commun, un étudiant formule sa remarque comme suit :

> « A mon avis, le tronc commun dégoûte le plus les étudiants. Pour preuve, si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence, on reste volontiers à la maison pour d'autres intérêts. La raison est que l'apport de cet enseignement, crois-je, est peu fructueux aux enseignements spécialisés. A titre d'exemple, je cite quelques modules inutiles : le marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh, les lignes directrices du Parti communiste vietnamien, le socialisme scientifique marxiste-léniniste, etc. Pourquoi les étudiants de toutes les filières sont-ils obligés à les apprendre ? Ça ne sert à rien ! » (E21).

L'énoncé suivant d'un autre étudiant pourrait dévoiler le vrai motif de l'introduction des modules politiques dans la formation supérieure :

> « A l'université, on oblige les étudiants à apprendre les modules marxistes-léninistes pour graver le socialisme dans leur tête, pour les conscientiser au régime, notamment pour ne pas devenir réactionnaires contre le Parti communiste et l'Etat. Cela signifie que ces modules ne sont pas enseignés en tant que science ; ils sont politisés. Cet enseignement gaspille de l'argent, de l'énergie et du temps des apprenants, car il n'est pas vrai que tout le monde préfère ces connaissances » (E17).

Le dogmatisme et le monopole idéologique de l'enseignement des modules politiques sont démontrés dans ce paragraphe :

> « Lorsqu'on apprend les modules marxistes-léninistes, on suit strictement les manuels officiels et les exposés de l'enseignant. Celui-ci n'accepte pas la contre-argumentation. Ainsi, toute copie d'examen qui exprime les contre-arguments et les éventuelles opinions hétérodoxes obtiendra zéro point. Ça c'est sûr ! En classe, l'enseignant pratique principalement l'exposé magistral dans un long monologue ;

il expose les leçons pendant toute la séance de cours, sans interaction avec les étudiants, et ceux-ci ne font qu'une chose simple : écouter et copier. C'est monotone et ennuyeux ! J'ai passé avec réussite ces modules. Très heureux ! Jusqu'à maintenant, j'en ai ras-le-bol en me les rappelant » (E27).

De plus, l'enseignement d'autres modules du tronc commun est peu fructueux quand même à cause de son effleurement :

« Quant aux modules *l'Anglais général 1, 2 et 3* par exemple, l'enseignant met l'accent sur la grammaire et la compréhension écrite au détriment de l'oral, de l'écoute et de l'écrit. Puisque les activités d'apprentissage visent à répondre aux contrôles et examens, l'enseignant suit de très près les manuels. Donner aux apprenants les modèles à imiter et corriger les exercices pour qu'ils copient au cahier sont les activités essentielles des cours de langues. Par conséquent, après avoir fini 10 crédits de ces modules [150 séances de cours], les étudiants ne sont pas capables d'entrer en communication élémentaire avec les étrangers. Ou bien dans le module *l'initiation à la logique*, on n'enseigne que les connaissances livresques, toujours difficiles et ambiguës, ôtées de travaux dirigés. Il est normal que les étudiants ne retiennent rien » (E29).

Dans ce sens, un étudiant se plaint de l'apport de certains modules en ces termes :

« Hormis les modules liés à la politique, à l'éducation militaire, et à l'éducation physique et sportive, qui m'intéressent peu, la statistique en sociologie et la typologie de textes et l'archivage, pour ne citer que deux modules parmi d'autres, s'avèrent inutiles. Précisément, le contenu étant touffu et limité respectivement en 30 séances, et afin de le terminer dans les meilleurs délais, l'enseignant essaie de transmettre autant que possible les connaissances théoriques, et laisse les étudiants découvrir tout seuls la mise en pratique à la maison. Les sujets d'examen insistent sur ce qui est enseigné en classe sous forme des QCM, c'est pourquoi, on ne doit pas mettre d'effort pour les réussir. Après avoir fini ces modules, d'une part les connaissances acquises s'en vont rapidement, et d'autre part on ne s'en sert pas dans d'autres cours. Quelle perte de temps ! » (E18).

Et en voici encore un autre propos :

« Je suis actuellement en 4e année, rétrospectivement, je réalise que l'on a appris beaucoup de modules du tronc commun, et que la majorité est peu utile, voire irréaliste. Désolé ! La raison est que l'enseignant a exposé les leçons en les effleurant, et de ce fait, on n'a pas compris la valeur de tout ce qui a été enseigné » (E22).

En outre, l'aménagement des modules du curriculum actuel pourrait décourager les étudiants, comme le soulignent ces énoncés ci-dessous :

> « La formation de licence se prépare en 4 ans, dont 3 premiers semestres destinés au tronc commun, les semestres 4e et 5e à l'enseignement de base, et les trois derniers semestres à l'enseignement spécialisé. Les enseignements liés à la profession se passent environ en 1,5 ans et à partir du 6e semestre, les étudiants peuvent apprendre ce qui les intéresse vraiment : il est évident qu'une attente assez longue pour apprendre ce que l'on aime corrode probablement les motivations » (E31).

> « Classer le tronc commun et l'enseignement de base dans les 5 premiers semestres, et la spécialisation en fin du parcours ne serait pas une stratégie pertinente, car pendant une longue durée, les étudiants sont obligés d'apprendre entre autres plusieurs modules inintéressants, voire inutiles. Cet aménagement incohérent provoque difficilement de fortes motivations chez les étudiants » (E20).

A cela s'ajoute le jugement selon lequel l'enseignement spécialisé répond insuffisamment aux attentes des apprenants. Un étudiant déclare :

> « Parmi les 140 crédits du curriculum, la spécialisation en partage 60, dont la rédaction du mémoire de licence [10 crédits] et un essai [4 crédits] à la fin de la 3e année. En général, les crédits et les modules de cet enseignement sont moins nombreux que ceux précédents. Parmi plus de 20 modules à enseigner, il y a des modules intéressants mais limités à 2 crédits, alors que les inintéressants occupent 2-3 crédits quand même. Cette situation ne peut que contrarier les étudiants, car ils n'ont pas la chance d'approfondir ce qui les intéresse » (E22).

Dans ce sens, un étudiant relève un cas de figure :

> « Dans l'enseignement spécialisé en droit, *les stratégies de négociation de contrat* est l'un des modules intéressants et fructueux à la future profession. Or, ce module n'est enseigné que pendant 30 séances de cours. Le budget temporel étant modeste, l'enseignant privilégie les connaissances théoriques, et consacre 3-4 séances à la simulation. Par conséquent, les étudiants apprennent peu dans ce module » (E17).

Observant les arguments des enquêtés, nous avons élaboré la question suivante :

- *En général, qu'attendez-vous du curriculum de formation ?*

Les réponses recueillies peuvent être regroupées en deux tendances, dont la première porte sur le souhait d'éliminer entièrement certains modules du tronc commun, tels que les modules politiques :

> « La réalité montre que la plupart de jeunes diplômés ne sont pas capables d'assumer immédiatement leur poste. Alors, on apprend trop à l'université pour faire quoi ? Pour moi, j'aimerais supprimer radicalement les modules inintéressants du tronc commun tels que le marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh, les lignes directrices du Parti communiste, le socialisme scientifique marxiste-léniniste, et l'éducation militaire, ce afin de consacrer plus de temps aux autres enseignements » (E29).

> « A mon avis, il vaut mieux que l'université supprime les modules politiques et militaires, et aussi certains modules irréalistes du tronc commun. Il faut garder juste les modules fructueux aux enseignements spécialisés. Ainsi, on enseigne peu mais de bonne qualité, et les étudiants apprennent peu mais s'en servent dans d'autres cours » (E27).

> « J'aimerais apprendre seulement ce qui concerne la filière et la spécialité choisie. Le tronc commun partage environ 42 crédits du curriculum, c'est beaucoup ! mais il contribue peu aux autres enseignements. Il faut citer ici entre autres le marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh, le socialisme et l'éducation militaire – les modules inutiles qui devraient être éliminés du programme de formation. L'université devrait centrer son intérêt sur les enseignements spécialisés et sur l'entraînement des compétences requises permettant aux étudiants de répondre aux exigences rigoureuses de la future profession. Ces individus peuvent compléter eux-mêmes au fur et à mesure d'autres connaissances si nécessaire » (E31).

Quant à la deuxième tendance, certains enquêtés souhaitent réduire le tronc commun au minimum en vue d'enseigner en priorité les modules spécialisés et d'ajouter l'enseignement des compétences quotidiennes, et en voici quelques arguments :

> « Depuis longtemps, les modules politiques sont enseignés de façon très ennuyeuse, et les étudiants les apprennent souvent par cœur pour répondre aux examens, sans les mettre en pratique. Dans l'optique d'une éducation entière, le MEF oblige les étudiants à apprendre beaucoup de choses inutiles. A mon avis, il vaut mieux que le tronc commun soit réduit à 15 crédits pour augmenter les crédits consacrés à la spécialisation » (E22).

> « Les connaissances générales devraient être réduites à 15 crédits. Cela suffit, je pense. Particulièrement, il faudrait offrir aux étudiants la possibilité de choisir eux-mêmes dans le tronc commun les modules préférés en fonction de leurs

intérêts. En outre, il faudrait introduire dans le curriculum les modules qui entraînent les étudiants aux compétences d'apprentissage efficaces et aux compétences quotidiennes. Ils en ont besoin beaucoup » (E27).

« A l'université, les enseignements spécialisés sont les plus importants, c'est pourquoi, ils devraient être mis au premier rang. Les connaissances générales seraient enseignées en quelques modules. Ça suffit ! Autrement dit, ce qui ne profite pas directement à la future profession des étudiants devrait être réduit autant que possible. En gros, ceux-ci seront motivés si et seulement s'ils reconnaissent l'apport des connaissances acquises » (E31).

Selon la loi en vigueur, la quantité de crédits destinée à l'enseignement des modules politiques est fixée par le Comité central de propagande du Parti communiste, tout établissement supérieur n'a pas l'autorisation de réduire ni d'éliminer ces crédits en fonction des aspirations de l'étudiant. De plus, la quantité de crédits du tronc commun est fixée par le MEF, et le contenu des modules concernés est élaboré par l'université et ses unités de formation. C'est pourquoi, la qualité de ces enseignements dépend principalement de la qualité des enseignants de chaque établissement.

6.2.3.3. Considérations par les enseignants

L'intérêt qu'un étudiant a pour un curriculum de formation provoque de fortes motivations chez lui-même. En la matière, nous avons soumis les questions suivantes au jugement des enseignants enquêtés :

- *Comment estimez-vous le curriculum de formation de la filière dans votre Département ? Est-il vraiment intéressant pour vos étudiants ?*

Selon l'avis des six interviewés, après plusieurs renouveaux dans l'éducation effectués à l'UCT, le programme de formation de leur filière a été beaucoup amélioré et répond peu à peu aux besoins requis et attentes des employeurs. Cependant, ce qui les préoccupe le plus réside dans l'incohérence du tronc commun obligatoirement appliqué dans toutes les universités, et qui rend le curriculum peu intéressant aux yeux des étudiants. S'agissant tout d'abord de l'aménagement et de la répartition du tronc commun, un enseignant s'exprime :

« Le tronc commun partage environ 42 crédits sur le total de 140. Toutes les filières sont obligées de l'apprendre selon le règlement en vigueur. Dans la formation de licence (bac+4), les étudiants doivent accomplir cet enseignement qui contient pas mal de modules inintéressants, voire irréalistes surtout dans la première année. C'est la raison pour laquelle plusieurs étudiants perdent facilement les motivations dès la première année universitaire » (FD).

Un autre enseignant dit pareillement en ces mots :

« Concrètement parlant, bien des modules du tronc commun ne sont pas vraiment utiles à la future carrière des étudiants. Lorsqu'ils poursuivent une filière, ils ne souhaitent découvrir que ce qui concerne leur spécialité. Puisque le tronc commun est aménagé pendant les deux premiers semestres, les étudiants sont peut-être démotivés rapidement avant l'accès aux connaissances spécialisées » (FL).

L'énoncé suivant révèle certains modules inintéressants contribuant à la médiocrité du tronc commun :

« Si les gestionnaires éducatifs croient que le tronc commun est nécessaire aux autres enseignements et à la future profession de l'étudiant, je dis non personnellement. Pour les étudiants de mathématiques ou de chimie par exemple, on doit leur enseigner les connaissances réalistes relatives à leur filière, mais non le marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh, les lignes directrices du Parti communiste, etc. Cet enseignement ne sert à rien, et partant les démotive rapidement dans leurs études » (FS).

Dans ce sens, un enseignant émet son point de vue suivant :

« Parmi 42 crédits du tronc commun, les modules liés au marxisme-léninisme et l'éducation militaire occupent la moitié. Il est certain que ces modules ne sont pas fructueux aux enseignements spécialisés. Or, ces blocs de connaissances sont en grande partie difficiles et effleurés, c'est-à-dire que l'enseignant enseigne juste pour enseigner, sans inspirer les étudiants ni répondre à leur niveau intellectuel. Ceux-ci ne retiennent par conséquent pas grande chose, et l'apport du tronc commun à la formation dispensée est donc médiocre » (FL).

Afin d'élucider les modules du tronc commun censés être difficiles, l'énoncé suivant révèle un réel palpable :

« Le tronc commun en S.H.S n'est pas enseigné par les enseignants de la Faculté concernée, mais par d'autres unités de formation. A titre d'exemple, lorsque les étudiants en S.H.S apprennent *l'Initiation à la statistique en sociologie*, ils travaillent avec les enseignants en sciences naturelles. Ceux-ci utilisent le même cours destiné aux étudiants en ingénierie, en informatique, etc. pour enseigner les étudiants en S.H.S. Et on voit combien ces étudiants sont tristes ! » (FH).

En outre, l'enseignement des modules liés au marxisme-léninisme est jugé inintéressant et irréaliste à cause de deux raisons, dont la première souligne la survie des méthodes traditionnelles :

« Selon mon observation, bien des enseignants privilégient l'exposé magistral associé à la lecture-copie et à la projection-copie, et les étudiants exercent

l'apprentissage par cœur. La mise en œuvre de la pédagogie active reste encore superficielle, car l'emploi du temps de ces enseignants est trop chargé. En effet, plusieurs d'entre eux travaillent 10-13h par jour, y compris cours du matin, cours de l'après-midi, cours du soir, voire le week-end. Avec une telle charge de travail, comment pourraient-ils s'investir dans le renouvellement pédagogique ? » (FG).

La deuxième raison est due à l'imposition idéologique lors de l'enseignement, ce qui défavorise la contre-argumentation. Observons les propos suivants :

« Dans plusieurs pays, on enseigne et étudie le marxisme-léninisme selon le point de vue scientifique. On accepte alors les idées hétérodoxes des apprenants. A l'opposé, au Vietnam, ces modules sont enseignés comme les dogmes communistes sans aucun contre-argument possible, ce qui révèle la politisation mise en place dans le système éducatif supérieur. En fait, on ne peut pas orienter les étudiants vers le socialisme et les oblige à croire que le régime communiste est bon, car ils sont des majeurs, et sont donc conscients des connaissances nécessaires à leur future carrière. Le monopole idéologique pousse la majorité des étudiants à ne pas aimer du tout ces modules » (FP).

« Je trouve que l'enseignement des modules marxistes-léninistes est dogmatique, car l'enseignant ne répète que les manuels officiels, et que toute éventuelle opinion hétérodoxe de l'étudiant n'est pas encouragée, voire interdite. Autrement dit, la contre-argumentation n'a pas sa place dans cet enseignement. Or, grâce au développement des réseaux sociaux, les étudiants reconnaissent facilement l'absurdité des leçons enseignées en classe : on glorifie sans cesse le socialisme et le Parti communiste, tandis qu'au Vietnam, la corruption, le détournement de fonds publics et les inégalités sociales sont de plus en plus sérieux, et que la loi et les règles sociales sont moins contraignantes. Bref, lorsque les apprenants ne sont pas libres dans l'expression de leurs réflexions, les modules en question deviennent inintéressants pour eux-mêmes » (FD).

« En fait, l'idéologie marxiste-léniniste est intéressante du point de vue scientifique. Dans un pays qu'est le Vietnam, l'enseignement du marxisme-léninisme est nécessaire quand même, car les jeunes générations doivent appréhender l'idéologie qui a conduit le peuple vietnamien à surmonter les tournants historiques. Cependant, cet enseignement est politisé et étatisé dans les dogmes du socialisme. Autrement dit, il est orienté par la volonté hiérarchique, et perd donc l'objectivité » (FL).

D'un autre côté, le déséquilibre des crédits répartis dans le curriculum contribue au découragement de l'étudiant, comme le souligne cet énoncé :

> « Les crédits consacrés aux connaissances spécialisées couvrent seulement un tiers du curriculum, alors que les deux tiers sont réservés aux connaissances générales et aux connaissances de base de la filière concernée. En conséquence : la spécialisation répond peu aux intérêts des étudiants et aux exigences rigoureuses de la profession » (FS).

Se pose donc une question :

- *L'université peut-elle avoir une autonomie relative dans ses missions, surtout dans l'élaboration du curriculum de formation ?*

Les enseignants interrogés ont affirmé que les universités vietnamiennes ont peu d'autonomie dans leurs missions ; elles sont soumises à la direction du MEF dans différents domaines. Les paragraphes ci-après en témoignent :

> « Depuis 2005, bien que la loi vietnamienne sur l'éducation reconnaisse le droit à l'autonomie de l'université, le MEF assume d'examiner et d'approuver les quotas de recrutement au concours d'entrée aux établissements d'enseignement supérieur. L'ouverture d'une filière et l'élaboration du curriculum doivent également avoir l'approbation de ce ministère » (FH).

> « Toutes les activités de formation effectuées à l'université telles que le concours d'entrée, l'ouverture des filières, la reconnaissance des résultats des études, l'élaboration du curriculum, etc., doivent être examinées et dirigées par le MEF et les organismes compétents concernés. Selon le règlement en vigueur, l'élaboration du programme de formation doit être effectuée sur la base du tronc commun édicté par le MEF. Depuis longtemps, les étudiants de toutes les filières doivent obligatoirement apprendre entre autres les modules politiques et l'éducation militaire qui partagent 20 crédits. Cet enseignement obligatoire a pour but de bâtir chez les jeunes générations la confiance en communisme. Or, une éducation authentique doit être séparée de la politique et des religions. L'insertion des modules, politiques et militaires, dans le programme de formation comme des modules obligatoires va complètement à l'encontre du principe de la dépolitisation de l'éducation » (FG).

> « Ces dernières années, bien que le MEF répète toujours sa devise "il faut faciliter l'autonomie à l'université", la réalité montre le contraire : l'élaboration du curriculum dans les établissements supérieurs se soumet à une contrainte prescrite. Concrètement, la formation de Licence bac+4 se prépare en 3,5 – 4 ans, dans laquelle le tronc commun à 42 crédits contient entre autres les modules politiques : 12 crédits, l'éducation militaire : 8 crédits, les langues étrangères : 10 crédits, l'éducation physique et sportive : 3 crédits. Les étudiants de toutes les

filières doivent obligatoirement apprendre ces modules de mêmes crédits. Et on sait ce que c'est l'autonomie à l'université ! » (FP).

Le manque d'autonomie relative à l'université provoque des difficultés aux responsables des unités de formation. Un enseignant s'exprime ainsi :

« Lorsque nous restructurions le curriculum de notre unité suivant le système de crédits capitalisables, en réduisant 234 crédits de l'ancien système à 120 crédits, et puis à 140 crédits, nous avons bien voulu supprimer les modules liés au marxisme-léninisme et l'éducation militaire fixés dans le tronc commun en ajoutant d'autres modules plus appropriés et en augmentant les crédits des enseignements spécialisés, car les modules en question ne sont pas vraiment utiles à la profession de l'étudiant. Cependant, cette tentative n'a pas reçu l'approbation du MEF. Quelle tristesse ! » (FD).

6.2.3.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur le curriculum de formation :

Le curriculum de formation		
Avis des étudiants motivés (Effectif : 7/11)	**Avis des étudiants démotivés (Effectif : 8/10)**	**Avis des enseignants (Effectif : 6/6)**
- L'apport médiocre du tronc commun : plusieurs modules inintéressants et irréalistes ;	- Le tronc commun peu fructueux : plusieurs modules inintéressants et irréalistes ;	- L'incohérence du tronc commun : plusieurs modules inintéressants et irréalistes ;
- La contre-argumentation interdite dans les modules politiques ;	- Le monopole idéologique dans les modules politiques ;	- L'imposition idéologique dans les modules politiques ;
- Le souhait de supprimer le tronc commun ;	- Le souhait de supprimer entièrement ou partiellement le tronc commun ;	-
- L'enseignement de base de la filière et la spécialisation insatisfaisants : certains modules irréalistes ;	- La spécialisation insuffisante aux attentes des étudiants ;	-
- La non concordance entre le contenu et l'appellation des modules ;	-	-
- L'aménagement et la répartition incohérents du curriculum ;	- L'aménagement et la répartition incohérents du curriculum ;	- L'aménagement et la répartition incohérents du curriculum ;
-	-	- Peu d'autonomie à l'université.
- La survie des méthodes traditionnelles.	- La survie des méthodes traditionnelles.	- La survie des méthodes traditionnelles.

Sur la base des jugements émis par quinze étudiants enquêtés, motivés et démotivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

Au niveau global, le curriculum de formation répond insuffisamment aux intérêts et attentes des étudiants sur les trois blocs de connaissances dispensées : le tronc commun – l'enseignement de base de la filière – et la spécialisation. Cet état des choses se constate à travers les faits suivants :

D'abord, les crédits répartis dans les trois blocs de connaissances ne sont pas pertinents. Parmi 140 crédits offerts dans la formation de licence, le tronc commun partage 42 crédits (équivaut à 30%), l'enseignement de base 38 crédits (équivaut à 27,14%) et la spécialisation 60 crédits (équivaut à 42,86%). Cette répartition montre que le volume horaire consacré aux connaissances spécialisées est moins nombreux qu'aux connaissances générales et connaissances de base : 42,86% *vs* 57,14%. En tant qu'apprenti, il est évident que tout étudiant souhaite avoir beaucoup de temps pour approfondir ce qui l'intéresse, et qu'il sera déçu si ce besoin n'est pas rempli.

Sur le plan structurel du curriculum, la disposition des modules est controversé dans le monde estudiantin, car le tronc commun et l'enseignement de base sont tous empilés dans les deux premières années du parcours, et contiennent cependant bon nombre de modules inintéressants et irréalistes, tels que les modules politiques, et partant les étudiants souhaitent que ces modules soient enseignés séparément tout au long du parcours universitaire, ce afin d'éviter la saturation. De plus, ces deux enseignements sont jugés peu profitables lorsque bien des enseignants ne font qu'effleurer les leçons, et que d'autres utilisent le même document pédagogique pour enseigner aux étudiants de différentes unités de formation, comme en témoignage les modules *les Langues étrangères 1-2-3* et *l'Initiation à la statistique en sociologie* révélés par les enquêtés. Pendant longtemps, les étudiants doivent obligatoirement apprendre les leçons qui ont peu de rapport, voire pas du tout, avec leurs intérêts, cette situation ne peut que les contrarier.

De même, l'enseignement spécialisé laisse encore à désirer, la qualité des activités formantes n'étant pas assurée. Pour preuve, lors du module *le voyage d'études* offert au sixième semestre, les étudiants n'en profitent pas grand-chose, parce qu'il est juste une simple visite guidée par les enseignants. Dans une certaine mesure, on voit qu'une partie d'enseignants ne sont pas encore prêts à leur métier dans le cadre du système de capitalisation. Ou bien, quant au module *les Stratégies de négociation de contrat*, l'enseignant se contente de privilégier les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique à cause de l'insuffisance temporelle. Ainsi, dans cet enseignement, les travaux dirigés sont encore très limités, les crédits alloués à chaque module étant modestes. Loin de plonger dans les situations d'apprentissage réelles, les étudiants continuent à

s'adonner dans les leçons de spécialisation spéculatives. Dans une autre dimension, la qualité d'enseignants conditionne la qualité des modules, et donc la qualité de la formation. La non-concordance entre le contenu des modules à enseigner et leur intitulé constitue également la source de la démotivation des étudiants.

Observant le curriculum, on voit que la quantité des modules est importante, et que les contenus d'enseignement sont disparates. C'est pourquoi, les connaissances que retiennent les étudiants s'avèrent peu efficaces. Bien que la formation de licence se prépare en 4 ans, les étudiants apprennent en fait ce qui concerne la spécialité choisie en 3 ans, la première année étant consacrée aux connaissances politiques et générales. C'est dans l'optique d'une éducation entière que les enseignants donnent beaucoup de modules tout en les survolant, et que les étudiants en reçoivent beaucoup et en savent peu. Sous les yeux des étudiants, parmi les trois blocs de connaissances du curriculum, le tronc commun est sous-estimé le plus et devrait être supprimé totalement ou réduit à la moitié, ce afin de compenser l'enseignement spécialisé. Particulièrement, les modules politiques dégoûtent carrément ces apprenants. Se pose donc la question suivante :

- *Pourquoi l'enseignement des modules liés au marxisme-léninisme provoque-t-il de fortes démotivations chez les étudiants ?*

Partant des arguments formulés par les enquêtés, nous avons trouvé les raisons suivantes :

Les classes de ces modules possèdent un effectif dépassant souvent 100 étudiants issus de différentes facultés, ce qui incite l'enseignant à privilégier l'exposé magistral dans un long monologue, dépourvu d'interaction avec les étudiants.

Une deuxième raison est due aux contraintes institutionnelles : la philosophie est en général un module difficile à tout le monde. Or, au Vietnam, le marxisme-léninisme est enseigné dans les tous établissements supérieurs comme une obligation. Et qui plus est, la contre-argumentation n'a pas sa place dans cet enseignement. Cette injonction provoque une mauvaise conséquence : la scientificité est piétinée par la politisation. Autrement dit, l'enseignement se soumet strictement aux lignes directrices du Parti communiste, sans tenir compte des éventuelles opinions hétérodoxes. En classe, l'enseignant n'a que l'autorisation d'exposer les beaux résultats du Parti, et doit passer sous silence les erreurs du régime. De ce fait, les apprenants mettent en doute inévitablement la qualité exagérée du communisme. A titre d'illustration, la réforme agraire exécutée dans le Nord du Vietnam pendant les années 1953-1956[70] constitue un témoignage convaincant des erreurs du Parti

[70] Pour en savoir plus :
- Vo Nhân Tri, « La politique agraire du Nord-Vietnam », *Revue Tiers Monde*, 1960, Tome 1 - n°3, pp. 353-372.

et de l'Etat dans le passé. Le but et la signification de cette réforme sont clairement définis dans l'article 1, chapitre 1, de la Loi sur la réforme agraire de 1955 :

> « Abolir le régime de l'accaparement des terres par les colonialistes, abroger la propriété féodale, cela afin de : réaliser le régime de la propriété terrienne des paysans ; libérer les forces productives de la campagne, donner une forte impulsion à la production agricole, ouvrir la voie au développement industriel et commercial ; améliorer les conditions de vie des paysans, accroître les forces du peuple et celles de la Résistance ; achever la libération nationale, consolider la démocratie populaire […] ».

A cette époque-là, les autorités de tous les échelons croyaient qu'il suffisait d'éradiquer les propriétaires fonciers « oppresseurs et réactionnaires » pour pouvoir rétablir l'égalité sociale. Or, les mesures calquées sur le modèle des communistes chinois ont provoqué de très lourdes conséquences, dont la perte humaine était énorme, comme le révèle O. Tessier (2008) en ces lignes :

> « Emprisonnements, déportations, tortures et exécutions ont bel et bien existé dans toutes les communes où fut appliquée la réforme agraire. Dans une entrevue donnée à Ernst Utrecht en Indonésie, Hồ Chí Minh aurait admis 10.000 morts (Houtard & Lemercinier 1984 : 18), mais il reste actuellement impossible de vérifier cette allégation. Certaines sources occidentales évoquent 50.000 à 100.000 morts (Kleinen 1999 : 98), chiffres qui paraissent exagérés pour P. Brocheux, qui retient un nombre de 10.000 à 15.000 personnes exécutées à tort (2000 : 169), sachant que cette comptabilité macabre spéculative passe sous silence les nombreux cas de suicides de paysans et de cadres locaux, actes ultimes de désespoir que seules les enquêtes de terrain sont à même de révéler […] » (Tessier O., 2008 : 99).

Une autre erreur commise dans la mise en marche du totalitarisme général pendant les années 1975-1986 a poussé les gens à la misère. De nos jours, il est certain que de tels évènements historiques ne sont pas légitimement exposés dans les écoles. Lorsque la vérité n'a pas été abordée de façon objective, les modules liés au marxisme-léninisme ne sont rien d'autres que de la propagande politique. Comme le dit un étudiant interrogé lors de notre entretien :

> « Une demi-vérité est souvent un grand mensonge. Puisque les étudiants sont majeurs, et qu'ils ont leur propre pensée, ils sont loin de croire facilement les exposés de l'enseignant et les manuels officiels » (E4).

Dans une autre dimension, confrontant les leçons acquises en classe avec les observations de l'entourage et avec le mass media sur la dégradation des valeurs morales, telles que la corruption, le détournement de fonds publics, le harcèlement pour l'obtention

des « enveloppes », etc., commis par bon nombre de hauts fonctionnaires qui sont tous communistes, les étudiant constatent facilement que c'est un régime où la parole ne rime pas toujours avec l'action, et où le système d'Etat fonctionne au service des clans établis dans tous les échelons.

Ces dernières années, le Parti communiste et l'Etat s'intéressent bien à la question d'autonomie à l'université. Ce droit est inscrit dans différents textes officiels, tels que :

1. Dans la Loi vietnamienne sur l'éducation n°38/2005/QH11 promulguée en date du 14 juin 2005, l'article 60 prescrit : « Les cégeps, les écoles normales supérieures et les universités possèdent le droit à l'autonomie et à l'auto-responsabilité conformément à la législation et au règlement intérieur de l'établissement dans les activités suivantes : élaborer le curriculum, les cours, le planning d'enseignement-apprentissage destinés aux filières approuvées par le MEF […] ».
2. La Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, en date du 2 novembre 2005, sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation universitaire vietnamienne (période 2006-2020), affirme la nécessité de donner le droit à l'autonomie aux établissements universitaires selon lequel « tout établissement universitaire peut prendre une décision et endosser toutes les conséquences éventuelles de cette décision dans les activités de formation, la recherche, l'organisation et la gouvernance des ressources humaines, ce afin de supprimer au fur et à mesure la direction totale du MEF […] ».
3. Dans la Loi vietnamienne sur l'éducation universitaire n°08/2012/QH13 promulguée en date du 18 juin 2012, l'article 32, clause 1, prescrit : « Tout établissement universitaire possède le droit à l'autonomie dans les activités concernant l'organisation et la gouvernance des ressources humaines, le budget financier, la formation, la recherche et la coopération à l'international ».
4. La Résolution n°77/NQ-CP du Gouvernement, en date du 24 octobre 2014, sur le renouvellement pilote du mécanisme de fonctionnement dans les établissements supérieurs publics (période 2014-2017), définit le droit à l'autonomie de ces derniers comme suit : « Tout établissement supérieur possède le droit à l'autonomie dans les domaines d'études et de recherche (autonomie académique) ; dans l'organisation de l'appareil administratif et des ressources humaines ; et dans la gestion budgétaire ».

Théoriquement, ces textes officiels donnent le feu vert à l'autonomie à l'université, dans le but d'améliorer la qualité de la formation permettant aux étudiants d'être autonomes au milieu universitaire sur le plan d'apprentissage. Cependant, les considérations par les enquêtés sur le curriculum de formation dans l'UCT d'aujourd'hui révèlent un réel palpable : l'enseignement obligatoire des modules politiques et athlétiques

est à la fois encombrant et peu profitable. Cet état des choses rend évidemment la qualité du curriculum médiocre. De ce fait, nous avons élaboré la question suivante :

- *L'université peut-elle avoir une autonomie relative dans ses missions, surtout dans l'élaboration du curriculum de formation ?*

Les réponses recueillies ont affirmé que l'université peut avoir une autonomie, mais c'est une autonomie minime, car l'université affronte des problèmes liés aux mécanismes de direction : le Bureau politique du Parti communiste dirige le Gouvernement, dont le MEF, et celui-ci joue toujours un rôle important dans le contrôle, la surveillance et la prise de décision. Pour prouver cette thèse, nous analysons entre autres les articles suivants :

Premièrement, dans la Loi sur l'éducation de 2005, l'article 41, clause 1, prescrit :

> « Le Ministre du MEF définit le cadre commun destiné à chaque filière de formation dans les cégeps et universités, en ce qui concerne les modules, la durée du parcours, l'aménagement et la répartition des crédits entre les modules, entre les cours théoriques et les travaux dirigés. Sur la base du cadre commun, les établissements éducatifs élaborent chacun leur propre curriculum de formation ».

De plus, la Décision n°52/2008/QĐ-BGDĐT du MEF, en date du 18 septembre 2008, sur l'adoption du programme d'enseignement des modules politiques dans les établissements supérieurs, prescrit :

> « S'agissant du tronc commun du curriculum, les étudiants de toutes les filières de formation doivent obligatoirement apprendre entre autres trois modules tels que les principes fondamentaux du marxisme-léninisme, l'idéologie de Ho Chi Minh et les lignes directrices du Parti communiste vietnamien […] ».

Il est à noter que ce texte officiel a été promulgué sur la base de la volonté directrice du Comité central de propagande concrétisée dans sa circulaire n°2450-CV/BTGTW en date du 25 août 2008. C'est à cause de ces dispositions que l'université a très peu d'autonomie dans l'élaboration du curriculum de formation, et que plusieurs modules du tronc commun jugés inintéressants et irréalistes sont loin d'en être éliminés. A plus forte raison quand il s'agit des modules politiques, dont l'enseignement est dicté par le Parti communiste.

Deuxièmement, dans la Loi sur l'éducation universitaire de 2012, « tout établissement universitaire se dote d'un conseil d'établissement » (article 16). Selon la loi, bien que le conseil universitaire se dote théoriquement d'un pouvoir important, il n'a pas le droit d'élire ni de révoquer le recteur (ou directeur) de l'université comme dans les pays

occidentaux[71]. Ce droit appartient aux organismes supérieurs hiérarchiques que sont les Ministères concernés, et le Comité populaire provincial. C'est pourquoi, le recteur (ou directeur) est le chef d'un organisme administratif plutôt que celui d'un organisme autogestionnaire. Puisque le président du conseil universitaire n'a pas de pouvoir réel, cette organisation joue le rôle plutôt consultatif.

D'autre part, selon l'article 56 de la Loi sur l'éducation de 2005 et la Décision n°97-QĐ/TW du Secrétariat du Comité central du Parti communiste, en date du 22 mars 2004, sur les fonctions et devoirs du Parti communiste dans les organismes administratifs publics, le Parti communiste est l'organe de direction directe, totale et unique dans tous les domaines d'études et de recherche dans les universités publiques vietnamiennes. Puisque la Loi sur l'éducation universitaire de 2012 ne détermine pas le rôle du conseil universitaire par rapport à celui du parti communiste de l'université, ce conseil n'est rien d'autre que l'épouvantail.

En fait, à l'heure actuelle, s'agissant de l'autonomie à l'université, le Parti communiste et le Gouvernement favorisent principalement le budget financier et certains domaines peu importants, sans tenir compte de domaines d'études et de recherche : l'enseignant n'a pas l'autorisation d'enseigner ce qui n'est pas encore reconnu par les organismes d'Etat compétents, ni de publier et diffuser les résultats de la recherche qui risqueraient de nuire à la dignité du régime. Les œuvres littéraires « sensibles » publiées par exemple dans les revues *Nhân văn* et *Giai phẩm* sont interdites dans les écoles. En résumé, la question d'autonomie à l'université reste encore là, et les efforts du Parti communiste et de l'Etat consistent seulement à résoudre la balance budgétaire dans le contexte où la dette publique augmente de manière alarmante, et à calmer le mécontentement de l'intelligentsia. Par conséquent, dans les activités formantes et dans la recherche, toute organisation et tout individu doivent toujours respecter strictement les lignes directrices et les politiques de l'Etat et le marxisme-léninisme.

6.2.3.5. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Au Vietnam, malgré les optiques et les lignes directrices du Parti communiste, du Gouvernement et du MEF concrétisées dans les textes officiels relatifs au droit à l'autonomie à l'université, ces organismes compétents interviennent quand même, de façon

[71] D'après L. Chirot et B. Wilkinson (2010), aux Etats Unis, le conseil universitaire ou conseil d'administration a le droit d'élire et de révoquer le recteur (ou directeur) de l'université tout en s'appuyant sur les politiques lancées par cet individu conformément aux efforts de l'établissement au service de l'amélioration de la qualité de la formation et de la recherche. Ce droit est beaucoup plus important à l'égard de jeunes établissements (Chirot L. et Wilkinson B., 2010 : 27).

directe et totale, dans les activités académiques. Le maintien de la gouvernance macro, la discordance entre le dire (les grandes lignes éducatives) et le faire (les procédés de gestion) constituent des barrières énormes qui entravent la mise en œuvre de l'autonomie dans les établissements éducatifs. C'est pourquoi, dans ce pays, l'autonomie à l'université est en fait minimalisée, car elle est toujours soumise au pouvoir hiérarchique.

Dans le modèle de l'éducation dirigée, tel que celui des Vietnamiens, le conseil universitaire est simplement un épouvantail ; il est loin d'exercer ses fonctions comme il en est à cause des contraintes institutionnelles. Tous les domaines d'études et de recherche dans les universités publiques se soumettent strictement à la direction directe, totale et unique d'un seul organe qu'est le Parti communiste.

Le degré de satisfaction que perçoivent les étudiants du curriculum de formation est modeste. Cette faille est due, entre autres, à des erreurs relatives au tronc commun politisé, à la pléthore des modules inintéressants et irréalistes, aux procédés d'enseignement monotones, à la qualité médiocre d'enseignants, à l'imposition cognitive et à la liberté d'expression limitée, à l'enseignement spécialisé qui ne répond pas aux intérêts des étudiants.

Etant responsables du découragement des étudiants à l'enseignement supérieur, les unités de formation sont également des victimes des « erreurs systémiques » qui les empêchent inéluctablement de mener à bien la réforme dans l'éducation.

6.2.4. Les pratiques d'évaluation des enseignants

Les pratiques évaluatives sont considérées par 12 enquêtés (7 étudiants démotivés et 5 enseignants) comme l'un des trois facteurs les plus influents sur la démotivation de l'étudiant dans ses études (cf. §6.1.2.4 de ce chapitre). C'est pourquoi, cette section, qui clôturera la partie 6.2. *Analyse des facteurs d'ordre pédagogique* du présent chapitre, consistera à analyser les arguments de ces deux groupes d'informateurs dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

6.2.4.1. Considérations par les étudiants jugés démotivés

Actuellement, à l'UCT, les évaluations s'appuient sur une échelle de 10 points, dont l'assiduité et l'engagement cognitif de l'étudiant en classe partagent 10%, un contrôle partiel 30%, et un contrôle en fin de module 60%. Pourtant, sept étudiants sur dix affirment que plusieurs enseignants pratiquent encore l'évaluation axée sur les performances, ce qui contribue fortement à nuire à la dynamique motivationnelle. S'agissant tout d'abord des

modalités d'élaboration du sujet d'examen, un étudiant montre la part de responsabilité des enseignants :

> « Bien des enseignants mettent en œuvre les évaluations qui valorisent la mémorisation et la reproduction des connaissances enseignées en classe, et dictées dans les cours et manuels, ce qui pousse les étudiants à un apprentissage perroquet – une habitude d'apprentissage passif très connue au secondaire – qui les dégoûte carrément. En effet, pendant les douze années scolaires, les écoliers ont dû recourir à l'apprentissage par cœur, et combien ils sont tristes lorsque celui-ci se répète au milieu universitaire » (E21).

Dans ce sens, un étudiant complète :

> « En droit, pas mal d'enseignants suggèrent aux étudiants de suivre strictement leur cours, leurs exposés et les textes législatifs indiqués afin de pouvoir obtenir les bonnes notes. Puisque les sujets d'examen sont élaborés sous forme des questions de cours qui consistent à contrôler les explications de l'enseignant et les connaissances livresques, les étudiants sont obligés d'avoir recours à l'apprentissage par cœur. Il est évident qu'une telle manière d'apprendre les contrarie beaucoup » (E29).

L'énoncé suivant montre la conséquence de ce type d'évaluation ainsi que la complicité de l'enseignant :

> « Franchement, dans certains modules, après avoir passé les examens, j'ai tout oublié, car les évaluations insistent sur la mémorisation des connaissances plutôt que sur la compréhension et sur la mise en pratique. Particulièrement, bien des enseignants limitent le contenu de l'examen pour que les étudiants fassent bien leurs révisions. Il suffit à ceux-ci de suivre de très près tout ce que les enseignants leur suggèrent pour obtenir les bonnes notes. Il est clair que cette manière d'apprendre reste toujours identique à celle au secondaire » (E18).

Lorsque les modalités d'élaboration du sujet d'examen ne riment pas avec l'enseignement, il est difficile de provoquer de fortes motivations chez les étudiants :

> « Bien que l'enseignant cherche à utiliser les nouvelles méthodes pédagogiques afin de stimuler l'activité, le dynamisme et la créativité de l'étudiant, les évaluations sont centrées principalement sur le contenu et sur les connaissances enseignées, sans tenir compte de compétences acquises ni de mise en pratique. Dans ce contexte, les étudiants tendent à apprendre pour répondre aux contrôles et examens, les modalités d'évaluation décidant les procédés d'apprentissage. C'est à cause de la non-concordance entre les évaluations et l'enseignement que les étudiants s'avèrent peu motivés dans les activités formantes » (E31).

Une évaluation axée sur la performance pourrait être un facteur démotivant, car elle est uniquement effectuée sur la base de la qualité des copies des examens, comme le souligne un enquêté :

> « Dans plusieurs cas, j'ai vu des étudiants bons, sérieux et travailleurs ne pas bien faire leurs épreuves à cause de différentes raisons. Ils ont donc obtenu de mauvaises notes. A l'évidence, l'évaluation axée sur la performance n'a pas suffisamment reflété leurs efforts dispensés durant le semestre, et ces résultats médiocres nuisent probablement à leur motivation dans les apprentissages qui suivent » (E26).

Pour conscientiser les étudiants aux apprentissages, certains enseignants tendent à leur offrir plusieurs contrôles pendant le semestre. Cette tentative fait cependant pression sur ces apprenants. Un étudiant déclare :

> « Dans bien des modules, les enseignants nous proposent 3 ou 4 partiels en plus d'un contrôle en fin de semestre. L'objectif est de nous forcer à travailler. Les notes étant partagées en petits morceaux, il nous est difficile d'obtenir la note maximale de chaque contrôle. En conséquence, d'une part les contrôles nous fatiguent, et d'autre part la note totale est encore modeste malgré nos efforts dispensés pendant le semestre » (E24).

A propos du degré de difficulté des sujets d'examen, un étudiant confie :

> « Je trouve que le degré de défis des sujets n'est pas pertinent, car certains sujets sont très difficiles, alors que d'autres sont faciles. C'est parce que certains enseignants sont exigeants, et que d'autres sont beaucoup moins exigeants. Toutefois, dans ces deux cas, les étudiants perdent aisément les motivations, parce que : premièrement, seuls les meilleurs peuvent faire les sujets difficiles, voire pas du tout, et les faibles sont certainement démotivés ; deuxièmement, si les sujets sont faciles, et que tout le monde peut les faire, les meilleurs seraient peu motivés. Bref, un sujet très difficile ou très facile est loin de différencier les étudiants, et en même temps loin de les stimuler dans les études » (E20).

En addition, nous notons également deux énoncés suivants qui expriment le mécontentement de l'étudiant sur le degré de difficulté des sujets d'examen :

> « Plusieurs sujets sont difficiles, car ils se composent en grande partie de devinettes ; ils ne consistent ni à demander aux étudiants d'appliquer les connaissances apprises à une situation précise, ni à exprimer leur opinion personnelle, ni à exiger d'initiative. De tels sujets ne peuvent que démotiver les étudiants. A titre d'exemple, en Droit, les sujets d'examen sont élaborés de préférence sous forme des QCM afin de contrôler les connaissances éparpillées

> dans les lois et les textes. Certaines informations d'importance mineure font également l'objet de l'examen, et seuls ceux qui lisent attentivement et beaucoup peuvent y répondre. La plupart des étudiants de droit se montrent inquiets de ce type de questions, car il est difficile d'en obtenir de bonnes notes. Lorsque les sujets se concentrent sur la mémorisation, les étudiants ont recours à l'apprentissage par cœur, et partant, après les examens, les connaissances nouvellement acquises s'enfuient rapidement » (E29).

> « Les sujets d'examens difficiles contrarient sans doute les étudiants. Concrètement, certains enseignants sont exigeants tellement que toute la faculté le sait. Très peu de bonnes notes sont accordées aux modules dont ils s'occupent. Lorsque les étudiants travaillent avec ces enseignants, ils comprennent bien la situation, et dans cet esprit, ils choisissent de s'engager peu dans les modules en question : ils font seulement des révisions lorsque les examens approchent ; ils apprennent juste pour obtenir les notes admissibles. C'est simple que ça ! Et ils consacrent le temps à d'autres modules plus ou moins prometteurs » (E21).

Au contraire, la générosité de l'enseignant dans la notation risquerait de pousser les étudiants à l'infantilisme et au pragmatisme sauvage : ils s'attachent de moins en moins aux apprentissages. Les paragraphes suivants justifient cette thèse :

> « Dans différentes unités de formation, bon nombre d'enseignants sont généreux dans la notation. Ceux qui apprennent avec eux obtiennent certainement les bonnes notes. Cette générosité excessive provoque donc un effet négatif : les étudiants, surtout les faibles tendent à ne pas vouloir mettre d'efforts dans les apprentissages. Depuis peu, est véhiculée dans le monde estudiantin une rumeur selon laquelle les étudiants pourraient facilement réussir l'examen, sans pratiquer de travail en solitaire » (E18).

> « Lors de l'inscription pédagogique, pour les modules dispensés en même temps par plusieurs enseignants, les étudiants peuvent choisir les groupes-classes convenables à leur disponibilité. Dans notre Faculté, puisque plusieurs enseignants donnent les belles notes et ne font jamais échouer les étudiants, la plupart de ces derniers ont tendance à choisir les enseignants peu exigeants dans l'enseignement et généreux dans la notation. Bien que les noms des enseignants ne soient pas affichés, les étudiants arrivent souvent à dévoiler ce secret pour choisir les enseignants jugés aimables. Cette générosité de l'enseignant pousse les étudiants au pragmatisme sauvage : la qualité d'enseignants n'est pas l'une des conditions primordiales que visent ces apprenants dans leur inscription. Pour eux, il vaut mieux apprendre peu et obtenir les beaux résultats » (E24).

« Plusieurs enseignants donnent souvent de belles notes aux étudiants, et ne les font guère échouer. Ceux qui travaillent avec eux obtiennent souvent les notes de 8 à 10 points sur 10. Ça c'est sûr et certain ! Ceux qui sont très faibles obtiennent de 5 à 7 points quand même. Sachant que l'échec n'existe pas pour ces enseignants, bien des étudiants ne mettent pas d'efforts dans leurs études » (E31).

De plus, la générosité en question pourrait pousser les bons étudiants à la déception à l'égard de la formation :

« Actuellement, l'effectif des étudiants qui atteignent la mention *Très bien* est important grâce à entre autres la générosité de l'enseignant dans la notation. Toutefois, ce résultat ne reflète pas correctement la qualité des étudiants, et il arrive que ce résultat puisse décourager les bons étudiants : ceux-ci ne voient pas l'équité dans les évaluations ; leurs efforts dans les études sont peu valorisés » (E20).

Quant aux étudiants faibles, cette générosité pourrait leur être à double tranchant :

« Grâce aux notes faciles de l'enseignant, les étudiants faibles qui auraient dû échouer à l'examen ont la chance de réussir aisément. Evidemment, ces étudiants rencontreront beaucoup de difficultés dans les études ultérieures à cause du niveau intellectuel médiocre. En conséquence : plus ils apprennent plus ils sont noyés » (E29).

Partant de la générosité de l'enseignant dans la notation, nous avons formulé la question suivante :

- *Comment les étudiants peuvent-ils reconnaître les enseignants généreux dans la notation afin de bien se comporter en fonction de différents modules ?*

Et en voici les réponses :

« Lorsque les étudiants apprennent avec un enseignant quelconque, ils l'observent bien, de l'enseignement aux modalités d'élaboration du sujet et à la notation. Grâce à cette observation, ils reconnaissent facilement si l'enseignant est facile et généreux ou exigeant et avare dans la notation. De ce fait, deux possibilités peuvent se produire : si l'enseignant est facile et généreux, les étudiants le suivront dans les semestres qui suivent ; au contraire, soit ils l'éviteront carrément soit en l'absence de choix, ils modifieront eux-mêmes leur manière d'apprendre dans l'espoir d'obtenir une note admissible » (E20).

« Pour savoir si un enseignant est généreux ou avare dans la notation, on peut demander les renseignements aux autres étudiants, surtout à ceux qui ont appris avec lui. Ou bien, on peut poser des questions sur les tribunes virtuelles telles que

la page CTU Confessions, où les commentaires et confidences des participants sont riches, parfois très détaillés. Par exemple, ils suggèrent les listes des enseignants jugés aimables à côté d'autres listes des exigeants souvent appelés les assassins » (E26).

6.2.4.2. Considérations par les enseignants

Selon l'opinion de cinq enseignants sur six, les pratiques d'évaluation s'effectuent selon les critères suivants : l'assiduité et l'engagement cognitif de l'étudiant partagent 1 point sur 10, un partiel 3 points sur 10, et un contrôle en fin de semestre 6 points sur 10. Néanmoins, bien des enseignants exercent leurs évaluations sur la base de deux types de contrôle tels que les partiel(s) : 4 points sur 10, et un contrôle final : 6 points sur 10. Pour eux, l'assiduité et l'engagement de l'étudiant dans les études sont à ses obligations, c'est pourquoi, ils n'en tiennent pas compte. Actuellement, à l'UCT, les pratiques évaluatives laissent encore à désirer à cause de différentes raisons. S'agissant tout d'abord des modalités d'élaboration du sujet d'examen, nous notons les énoncés suivants :

> « Les sujets d'examen sont en grande partie centrés sur les connaissances retenues par cœur plutôt que sur les compétences de haut niveau. Cette évaluation nuit à la motivation de l'étudiant, car celui-ci tend facilement à apprendre pour répondre aux contrôles et examens au lieu de développer lui-même les compétences personnelles, intellectuelles et sociales. Lorsque l'enseignant cherche à mettre en œuvre les méthodes actives sans renouveler les pratiques d'évaluation, son apport s'avèrera peu fructueux » (FL).

> « Dans plusieurs modules, les activités formantes s'effectuent principalement avec les méthodes de lecture-copie et de projection-copie. S'agissant des évaluations, les sujets se concentrent sur ce qui est enseigné en classe et dicté dans le cours, et il suffit aux étudiants de tout apprendre par cœur pour pouvoir bien passer les examens. Cette évaluation est loin de déployer l'initiative de l'étudiant et d'encourager son travail en individuel » (FH).

> « Les sujets d'examen consistent à contrôler la mémorisation et la reproduction des connaissances enseignées en classe. Les questions élaborées suivent de très près les sous-titres et les intertitres de la leçon. C'est pourquoi, pas mal d'étudiants qui sèchent les cours peuvent réussir les examens quand même grâce à l'apprentissage par cœur » (FG).

> « Plusieurs enseignants préfèrent élaborer les sujets d'examen sous forme des QCM. Selon mon observation, les questions consistent à contrôler séparément les connaissances enseignées, et pour y répondre, il suffit aux étudiants de bien

mémoriser le cours et les exposés de l'enseignant. Il est très rare que les questions demandent aux étudiants d'appliquer les connaissances apprises à une situation précise, ou d'exprimer leur opinion personnelle » (FS).

Se pose donc la question suivante :

- *Pourquoi les enseignants maintiennent-ils les évaluations centrées sur les connaissances retenues par cœur ?*

Selon l'avis d'un enseignant, les évaluations axées sur la mémorisation et la répétition sont dues entre autres à l'inertie enracinée depuis l'ancien système de formation. Il s'exprime ainsi :

« Dans l'éducation traditionnelle, depuis longtemps, on valorise beaucoup les connaissances acquises à travers le cours, les manuels et les exposés de l'enseignant, alors que dans l'optique de l'éducation moderne, on s'intéresse bien à l'entraînement et au développement des compétences chez l'étudiant. La réalité à l'UCT révèle que lors du passage au système de formation par crédits capitalisables, bon nombre d'enseignants ne sont pas prêts à leur enseignement ; ils maintiennent l'enseignement passif et les anciennes évaluations centrées sur les connaissances retenues par cœur » (FD).

Ensuite, à propos des formes d'évaluations, un enseignant déclare :

« La plupart des enseignants exercent leurs évaluations principalement à travers deux formes : un partiel 4 points et un contrôle en fin de semestre 6 points ; ceux-ci sont en grande partie des épreuves écrites. Dans une certaine mesure, on voit que ce type d'évaluation est axé sur la performance, et qu'il n'est donc pas pertinent. C'est parce qu'il ne permet pas à l'enseignant d'évaluer globalement les compétences acquises de l'étudiant ni de déployer l'activité de celui-ci dans ses études. En effet, plusieurs étudiants sont très dynamiques et s'engagent activement dans les leçons, mais lors des examens, ils ne font pas bien leur devoir à cause de différentes raisons objectives. Pour que ses pratiques évaluatives soient efficace, le maître doit pratiquer l'évaluation sur différentes activités, telles que l'exposé, le travail de groupe, les projets ; et faire des évaluations tout au long du processus d'enseignement ; etc. » (FS).

Toujours selon cet enquêté, les enseignants sont en fait conscients de la nécessité de renouveler leurs pratiques évaluatives afin de déclencher les motivations chez l'étudiant. Cependant, les difficultés provoquées de ce renouvellement les incitent à revenir aux anciennes habitudes :

« Lorsque l'enseignant met en application la forme d'évaluation formative, il rencontre tout d'abord deux difficultés telles que la perte de temps et la perte

d'énergie. Concrètement, il doit diviser les notes en petits morceaux en fonction des activités assignées et les totaliser à la fin du semestre. Lorsque l'effectif de la classe est important, et que l'enseignant a beaucoup de groupes-classes, la notation sera pénible. De plus, l'enseignant doit réfléchir sur les questions du type "Quels sont les thèmes à évaluer ? Quelles sont les modalités d'élaboration du sujet ? Quels sont les moyens d'évaluation ? Les évaluations proposées conviennent-elles vraiment aux étudiants ?" De telles questions exercent une pression sur l'enseignant, et de ce fait, celui-ci se sent démotivé et ne veut plus renouveler ses évaluations. Evidemment, avec les anciennes évaluations, l'enseignant et les étudiants sont peu occupés » (FS).

En ce qui concerne le degré de défis du sujet d'examen, les enseignants enquêtés soulignent que les sujets sont beaucoup moins difficiles que ceux d'il y a une dizaine d'années, comme l'indique l'énoncé suivant :

« Depuis peu, les unités de formation lâchent chacune légèrement ou beaucoup les sujets d'examen. Par rapport aux sujets d'il y a une dizaine d'années, on voit que ceux d'aujourd'hui sont beaucoup moins difficiles : ils sont peu exigeants au niveau intellectuel ; ils se concentrent simplement sur les questions de cours, sans tenir compte de mise en pratique » (FL).

En la matière, nous avons soumis cette question au jugement des enquêtés :

- *Que pensez-vous de l'énoncé véhiculé dans le monde estudiantin depuis peu « les étudiants pourraient réussir à leur examen sans faire de travail en solitaire » ? Est-ce grâce aux sujets peu exigeants ?*

Cinq enseignants se mettent d'accord sur cette observation. Pour eux, cette réussite facile est due à différentes raisons, dont la première porte sur les sujets faciles :

« Les étudiants pourraient réussir à leur examen sans faire de travail en solitaire, parce que les sujets d'examen sont assez faciles. Pour preuve, pas mal d'enseignants demandent seulement aux étudiants de suivre de très près le cours et ce qui est enseigné en classe. Ils limitent aussi la zone de contrôle à quelques chapitres pour faciliter les révisions. Les sujets d'examen sont encadrés de ce qui est signalé. Il suffit aux étudiants de bien copier les exposés de l'enseignant et de recourir à l'apprentissage par cœur pour obtenir aisément les bonnes notes. Toutefois, cette manière d'agir ruine probablement le développement des compétences chez les apprenants, car ceux-ci se concentrent sur la mémorisation » (FD).

L'énoncé ci-après dénonce la tricherie comme deuxième raison de la réussite facile :

> « Puisque certains enseignants donnent de préférence les sujets ouverts et négligent la surveillance de l'examen, plusieurs étudiants profitent de cette lacune pour copier l'un sur l'autre ou pour échanger mutuellement leur feuille de papier. Grâce à cela, ils passent les examens aisément. Lorsque la tricherie se répète à maintes reprises, elle contribue à décourager ceux qui font leurs études sérieusement » (FH).

La générosité de l'enseignant dans la notation facilite la réussite de l'étudiant aux examens :

> « Bien des enseignants sont généreux dans la notation. Ils ont tendance à donner aux étudiants les bonnes notes, et ils les font échouer rarement. Cette générosité explique le nombre important de la mention *Très bien* » (FH).

En addition, les mécanismes des évaluations du système de capitalisation contribuent également à la réussite facile :

> « Dans l'ancien système, plusieurs étudiants ont échoué et ils devaient repasser l'examen à la deuxième fois, car à cette époque-là, les examens étaient organisés uniquement en fin de semestre, et la note admissible était 5 points sur 10. Puisque les étudiants recalés aux examens principaux pouvaient repasser les seconds examens, les enseignants étaient sévères dans la notation. Dans le système des crédits capitalisables, les étudiants passent les uniques examens, en cas d'échec, ils refont les modules concernés dans les semestres qui suivent. C'est pourquoi, pas mal d'enseignants hésitent à faire échouer leurs étudiants. De plus, dans ce système, la note admissible est 4 points sur 10. Il est à noter que le partiel partage 3 points sur 10, et que l'assiduité gagne un point. De cette façon, les étudiants peuvent gagner 4 points sans difficulté » (FG).

> « En S.H.S, il n'est pas difficile aux étudiants de gagner 4 points sur 10 pour valider leur module, car l'assiduité partage un point, le partiel 3 points et les bonus un point. Un étudiant ordinaire peut gagner facilement 2-3 points pendant le semestre, et 2-4 points pour le contrôle en fin de module. En gros, seuls ceux qui laissent les feuilles blanches peuvent échouer à l'examen » (FL).

Partant de la réussite facile de l'étudiant dans les examens, nous avons formulé deux questions suivantes :

- *Pourquoi les sujets d'examen sont-ils peu exigeants ?*
- *La générosité de l'enseignant dans la notation, d'où vient-elle ?*

Les réponses recueillies révèlent plusieurs raisons significatives, dont la première est due à la médiocrité du niveau intellectuel de l'étudiant. Observons les avis des enquêtés exprimés dans les paragraphes qui suivent :

> « En général, les étudiants de ces dernières années sont beaucoup plus faibles que ceux d'autrefois. Comparant les étudiants du système des crédits capitalisables avec ceux de l'ancien système, je réalise que ceux-ci sont meilleurs, car les concours d'entrée à l'université n'ont recruté que les bons bacheliers » (FS).

> « Les étudiants d'aujourd'hui sont assez faibles, car ils ne maîtrisent pas les compétences requises aux études supérieures, telles que la prise de note, la capacité de faire le travail en individuel. De plus, leur expression écrite n'est pas bonne : sont jonchés dans les devoirs écrits beaucoup de fautes d'orthographe et de grammaire, même les savoir-faire informatiques de base ne sont pas maîtrisées. C'est incroyable ! » (FG).

> « Je suis chargé de l'enseignement spécialisé, et je constate que plusieurs étudiants ne maîtrisent pas les connaissances de base de la filière. Ça me pose une question : comment ont-ils fait pour réussir les modules précédents ? » (FL).

> « Bon nombre d'étudiants se plaignent que le programme de formation est tellement difficile qu'ils doivent mettre beaucoup d'efforts pour réussir. Bien que plusieurs d'entre eux soient travailleurs, les résultats ne sont pas pour autant améliorés. Je me demande donc : Pourquoi les étudiants d'autrefois ne s'en sont-ils pas plaints ? Le programme actuel est-il difficile ou le niveau intellectuel des étudiants d'aujourd'hui est-il médiocre ? En réalité, pas mal de bacheliers auraient dû échouer au concours d'entrée, car ils sont vraiment très faibles » (FD).

Selon l'opinion des enquêtés, en raison de l'effectif important des étudiants faibles, la formation devient moins exigeante pour qu'ils puissent la suivre. Un enseignant a fait partager une histoire de son Département comme suit :

> « Après avoir entendu à maintes reprises les plaintes des étudiants de notre Département sur le degré de difficulté des tâches à accomplir, et devant le risque d'abandon d'études avant d'avoir achevé le cursus, fin 2016, notre chef a organisé une réunion avec ses enseignants en vue de trouver les mesures appropriées à la situation. Finalement, nous sommes arrivés au consensus suivant : supprimer les devoirs jugés difficiles pour privilégier les devoirs faciles. Toutefois, ce qui préoccupe les enseignants le plus réside dans le fait que les enseignements d'aujourd'hui sont beaucoup plus faciles qu'avant, et que si on continue à abaisser les normes prescrites, la qualité de la formation ne sera pas assurée » (FH).

Toujours selon cet enquêté, imprégnés de ce laxisme, les enseignants du Département sont invités à lâcher la notation en vue de maintenir l'effectif de la classe. Il informe ainsi :

> « Selon le système des crédits capitalisables, pour valider un module, il suffit à tout étudiant d'obtenir 4 points sur 10 au lieu de 5 points sur 10 selon l'ancien système. Toutefois, ceux qui gagnent entre 3 et 3,9 points seront probablement repêchés par l'enseignant qui arrondit les notes à 4 points. Ce phénomène se passe non seulement dans notre Département mais aussi dans d'autres unités de formation » (FH).

Dans ce sens, un enseignant confie :

> « A l'université, chaque unité de formation a besoin de l'effectif suffisant des étudiants afin de maintenir son existence. C'est pourquoi, elle réalise la politique qui consiste à lâcher le recrutement au concours d'entrée, à tolérer le processus de formation et ses évaluations, et à libérer la sortie. Si les filtrages sont rigoureux, le risque de fermeture des filières est envisageable à cause du faible recrutement d'étudiants et de l'abandon d'études. Cette tentative consiste donc à maintenir la formation plutôt qu'à bien former les étudiants » (FL).

Une autre raison expliquant la générosité de l'enseignant dans la notation, c'est pour éviter les conséquences indésirables. Un interviewé le dévoile en ces termes :

> « Sauf les cas particuliers où certains sont souvent absents aux séances de cours, aux examens ou laissent les pages blanches dans leurs épreuves, d'habitude, l'enseignant se contente de laisser ses étudiants réussir l'examen. S'ils échouent, ils critiquent, insultent parfois leur maître sur les réseaux sociaux ou ont des manifestations négatives contre lui-même, ce qui nuit à son mérite et aussi à sa santé physique et mentale » (FS).

Afin d'élucider les risques que les étudiants pourraient provoquer à leur enseignant, un enquêté a raconté quelques affaires très connues au sein de l'UCT ces dernières années :

> « A vrai dire, l'enseignant hésite à faire échouer les étudiants et même à leur donner les mauvaises notes, car plusieurs risques pourraient lui arriver à n'importe quel moment. Pour preuve, en 2007, à l'UCT, un étudiant d'Anglais en formation des maîtres a gravement blessé par couteau cinq enseignants à cause de l'obtention de mauvaises notes. Cette affaire a obsédé les enseignants de l'UCT pendant longtemps. Après, entre 2013 et 2014, une autre affaire a eu lieu à la Faculté de Droit selon laquelle un étudiant de dernière année a poignardé son

directeur de mémoire de licence à cause de l'obtention d'une mauvaise note. Et encore d'autres risques… » (FD).

D'autre part, plusieurs enseignants hésitent à donner aux étudiants les mauvaises notes. Ils augmentent volontairement le résultat de l'examen après la notation afin d'éviter d'être « boycottés » les prochains semestres. Un enseignant explique :

« Dans la formation par le système de crédits capitalisables, les étudiants ont l'autorisation à choisir leur maître. Normalement, ils préfèrent apprendre avec les enseignants faciles et généreux. C'est pourquoi, ceux qui sont sévères et exigeants dans l'enseignement, et avares dans la notation risquent de ne pas avoir de classe » (FG).

Pareillement, un enseignant émet une opinion similaire :

« Si l'enseignant adopte les comportements sérieux et corrects dans l'enseignement et dans les évaluations, il n'aurait pas de cours, car les étudiants ne choisiraient pas ses groupes-classes ; ils préfèrent celui qui leur donnent les belles notes et font échouer le moins possible. Cet état des choses oblige l'enseignant à amoindrir peu à peu les exigences dans ses activités de formation en vue d'attirer les apprenants » (FS).

Se pose donc une question :

- *Comment le lâchement des évaluations nuit-il à la dynamique motivationnelle de l'étudiant ?*

Les enseignants interrogés affirment que le lâchement des pratiques évaluatives dans la formation provoque difficilement les motivations chez les étudiants, comme l'indiquent les énoncés ci-dessous :

« Dans l'enseignement-apprentissage, lorsque les étudiants croient obtenir les belles notes offertes par monsieur A ou madame B, quelle que soit la qualité de leur copie d'examen, ils tendent à ne pas mettre d'efforts dans leurs études. Ça c'est sûr et certain ! » (FL).

« Le lâchement des évaluations engendre peut-être l'injustice entre les étudiants : les bons seront déçus de la formation, car leurs efforts ont peu de valeurs ; les faibles s'attacheront de moins en moins aux études, car leur réussite aux examens est issue de la facilité des sujets et de la générosité de l'enseignant » (FH).

« Le lâchement des évaluations pousse probablement les étudiants à se méprendre sur leur vrai niveau intellectuel. Il arrive qu'ils puissent être satisfaits de leurs résultats obtenus, et ne plus mettre d'efforts dans les études » (FD).

« C'est grâce aux sujets faciles et à la générosité de l'enseignant dans la notation que les étudiants faibles – ceux qui auraient dû échouer et refaire les études – ont pu réussir les examens. Ces étudiants suivront donc leurs études plus difficilement que leurs camarades, voire sont noyés. En conséquence, ils tendent à perdre facilement les motivations. Le lâchement des évaluations est à l'origine de ce qu'on appelle *scolarisation fallacieuse* mais à l'université, depuis longtemps très répandue seulement dans l'enseignement général : le primaire et le secondaire » (FG).

6.2.4.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur le rôle démotivant des pratiques d'évaluation des enseignants :

Sur les pratiques d'évaluation des enseignants	
Avis des étudiants démotivés (Effectif : 7/10)	**Avis des enseignants (Effectif : 5/6)**
- Les sujets d'examen centrés sur la mémorisation et la reproduction ;	- Les sujets d'examen centrés sur les connaissances retenues par cœur ;
- La non concordance entre les modalités d'élaboration du sujet d'examen et l'enseignement ;	-
- Une évaluation axée sur la performance ;	- Une évaluation axée sur la performance ;
- La pression créée par les partiels ;	-
- Le degré de difficulté des sujets d'examen peu pertinent : très facile *vs* très difficile ;	- Les sujets d'examen plus faciles qu'auparavant ;
- La générosité gratuite de l'enseignant dans la notation et ses effets négatifs.	- Le lâchement de la notation et ses effets négatifs.

Sur la base des jugements émis par sept étudiants démotivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

A l'heure actuelle, les pratiques d'évaluation des enseignants à l'UCT s'effectuent principalement sur les aspects suivants : les partiels, l'assiduité et l'engagement cognitif de l'étudiant (4 points sur 10), et l'examen en fin de semestre (6 points sur 10). Toutefois, plusieurs enseignants ne s'intéressent qu'aux partiels, surtout aux examens en fin de semestre, et leurs outils d'évaluation privilégiés sont les épreuves écrites, les QCM et les « quiz », qui leur permettent, à l'aide des notes, de classer les étudiants sur un continuum allant du faible au fort. Les données recueillies révèlent que cette évaluation ne reflète pas suffisamment les efforts dispensés de chaque étudiant dans les activités d'apprentissage, et partant lui provoque difficilement les motivations. En effet, dans de nombreux cas, les bonnes notes sont souvent obtenues grâce à une certaine chance plutôt qu'à leur vraie

compétence, comme la tricherie aux contrôles et examens, le sujet à l'examen tombant juste sur un chapitre qu'on a bien préparé, et à l'inverse, les mauvaises notes arrivent parfois aux bons étudiants à cause des choses inopinées.

S'agissant des modalités d'élaboration du sujet d'examen, bien des enseignants mettent encore en œuvre les évaluations qui valorisent la mémorisation et la reproduction des connaissances. Certains d'autres, malgré leurs efforts dispensés dans le renouvellement pédagogique, maintiennent quand même les anciennes évaluations centrées sur les compétences de base, à savoir écouter – comprendre – répéter – imiter. Or, cette tendance est loin d'encourager les étudiants à faire le travail en individuel et à s'entraîner aux compétences acquises, mais les incite probablement à l'apprentissage « perroquet » et au psittacisme. Par conséquent, après avoir fini les études universitaires, les jeunes diplômés sont peu capables d'appliquer les connaissances acquises à une situation concrète.

Ces dernières années, en prenant les mesures dans la réforme pédagogique au service de l'enseignement axé sur l'apprenant, le Parti communiste et l'Etat s'intéressent bien au renouvellement des pratiques d'évaluation des enseignants. Cette politique est inscrite dans la Résolution n°29/2013/NQ-TW du Comité central du Parti communiste, en date du 4 novembre 2013, sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation nationale :

> « Il faut renouveler fondamentalement les formes d'évaluation et les modalités d'élaboration des sujets d'examen, tout en respectant l'honnêteté, l'objectivité et l'exactitude au service de l'industrialisation et de la modernisation du pays dans le contexte de l'économie de marché à orientation socialiste et de l'intégration à l'international ».

Sur l'enseignement supérieur, ce texte officiel prescrit : « Il faut exécuter les évaluations centrées sur le développement des compétences de haut niveau telles que l'analyse, l'initiative, la mise en pratique, l'organisation et l'adaptation ».

Selon l'optique de ces organismes compétents, le renouvellement des pratiques d'évaluation axées sur les compétences de l'apprenant améliorera la qualité de la formation des établissements universitaires dans l'avenir. Cependant, les évaluations exécutées par bien des enseignants à l'UCT n'ont pas correctement répondu à cette politique. Cet état des choses pourrait être dû, entre autres, aux raisons suivantes :

- Ces enseignants ne peuvent pas investir de temps et d'énergie dans le renouveau de l'évaluation, et tiennent aux évaluations traditionnelles. En effet, on peut compter parmi eux les enseignants assez âgés qui ne veulent pas s'aventurer trop loin dans une nouvelle voie, les jeunes qui privilégient leurs études de master et de doctorat, et les enseignants qui ont un emploi du temps trop chargé : ils

travaillent parfois 10-13h par jour, y compris cours du matin, cours de l'après-midi, cours du soir, voire le week-end.

- Une évaluation centrée sur les connaissances retenues par cœur pourrait dériver de l'inertie de l'appareil éducatif. Dans l'éducation traditionnelle, depuis longtemps, on valorise beaucoup les connaissances acquises à travers les documents de cours, les manuels et les exposés de l'enseignant comme l'unique vérité, alors que dans l'optique de l'éducation moderne, on s'intéresse bien à l'entraînement et au développement des compétences chez l'étudiant.
- L'indifférence de l'enseignant à la réforme éducative reflète d'ailleurs l'impertinence et l'incohérence des mesures prises par le MEF et l'université. Effectivement, l'évaluation serait d'autant plus épuisante et plus compliquée qu'elle porte sur les compétences de haut niveau chez les étudiants, or l'UCT ne fait pas de suivi, ce qui fait que les opérations de réforme sont inconséquentes.
- Certains enseignants conçoivent qu'il suffit aux étudiants d'apprendre par cœur les connaissances de base présentées dans les cours. Cette mentalité montre leurs faiblesses et lacunes en matière de savoir-faire pédagogiques.

D'un autre côté, observant le degré de difficulté des sujets d'examen, on voit que certains sujets sont très difficiles, et que d'autres sont très faciles. Dans ces deux cas, il est difficile de provoquer les motivations chez les étudiants. En fait, un sujet pertinent devrait différencier les bons et les moins bons, c'est pourquoi, un sujet très difficile ou très facile ne répond pas apparemment à cette norme. Dans l'ensemble, aujourd'hui, les activités de formation et les pratiques d'évaluation sont beaucoup moins exigeantes qu'il y a une dizaine d'années. Pour preuve, plusieurs enseignants sont faciles et peu exigeants dans l'enseignement, dans l'élaboration du sujet d'examen, et généreux dans la notation. Ils ont tendance à contrôler juste l'acquisition de ce qui est enseigné en classe et dicté dans les documents de cours, et à limiter le contenu des révisions. A un certain degré, les sujets sont souvent signalés discrètement. Particulièrement, ces enseignants donnent souvent aux étudiants de belles notes et ne les font guère échouer, d'où vient l'expression véhiculée dans le monde estudiantin : *Réussite sans travail en solitaire*. Cependant, le laxisme et la générosité excessive de l'enseignant engendrent de mauvaises conséquences : d'une part, ils poussent les apprenants à l'infantilisme et au pragmatisme « sauvage » selon lesquels ces individus tendent à choisir les enseignants jugés « aimables », et d'autre part ils provoquent la montée anormale des bons résultats. A titre d'illustration, apparaît depuis peu l'inflation des diplômes à mention « bien » et « très bien ». Observant la performance des unités de formation lors de la cérémonie de la remise des diplômes de licence à l'UCT, période 2015-2016, on voit les chiffres surprenants :

- Parmi 878[72] diplômés à la Faculté des sciences économiques : excellent : 35 étudiants (4%), très bien : 237 étudiants (27%), bien : 544 étudiants (62%), et passable : 62 étudiants (7%).
- Parmi 1.618[73] diplômés aux cinq unités de formation (Faculté de Langues, Faculté de Pédagogie, Faculté d'enseignement du marxisme-léninisme, Faculté des S.H.S et Département de l'éducation physique) : excellent : 120 étudiants (7,42%), très bien : 733 étudiants (45,30%), bien : 734 étudiants (45,36%), et passable : 31 étudiants (1,92%).

Comme l'indiquent les rapports susmentionnés, l'effectif des étudiants à mention « passable » est très modeste, alors que les étudiants à mention « très bien » et « bien » sont dominants. Dans une certaine mesure, ces résultats pourraient inciter tout le monde à remettre en cause la vraie qualité de la formation. Se pose donc la question suivante :

- *Pourquoi le laxisme de la formation et des évaluations est-il adopté à l'université ?*

Dans les arguments formulés par les enquêtés, nous avons trouvé les raisons suivantes :

Premièrement, ce laxisme est dû à la médiocrité de la qualité d'étudiants. Cette faiblesse provient du recrutement d'entrée de moins en moins sélectif, car d'une part plusieurs nouveaux établissements supérieurs ont été récemment fondés, et d'autre part il existe une compétition entre universités dans la course au recrutement d'étudiants (Nguyen Ngoc Quang, 2015). Selon la statistique du MEF établie en 2013, le Vietnam compte 123 universités et collégiaux en 1998, et 419 en 2012, dont 204 universités et 215 collégiaux. Pendant une quinzaine d'années, la quantité d'établissements supérieurs a énormément augmenté à environ 340%. La fondation massive d'établissements d'enseignement supérieur dans le pays et l'augmentation de l'envergure de la formation entraînent inévitablement de mauvaises conséquences sur la qualité du recrutement d'entrée.

Depuis plus d'une quinzaine d'années, les filières en S.H.S ne sont plus préférées par les jeunes adultes et leurs parents à cause des difficultés dans la recherche d'emploi après leurs études, et il arrive qu'elles n'attirent que les « médiocres ». Elles deviennent donc l'unique chance pour les bacheliers qui n'ont pas assez de capacité pour entrer dans les bonnes filières. Selon le règlement en vigueur, la note-seuil d'une spécialité de formation à l'université ne doit pas être inférieure à la plate-forme fixée par le MEF, et une spécialité qui ne recrute pas d'étudiants pendant trois années consécutives doit obligatoirement être fermée. De leur côté, comme les établissements souhaitent accueillir

[72] https://www.ctu.edu.vn/news_det.php?mn=4&id=1536
[73] https://www.ctu.edu.vn/news_det.php?mn=4&id=1603

autant que possible les candidats pour maintenir leur existence, ils donnent des notes faciles aux devoirs d'examen. Par conséquent, les candidats médiocres qui auraient dû échouer ont la chance de réussir aisément.

Autrefois, lorsque les universités n'étaient pas nombreuses, elles ont bien assuré la qualité de la formation. De nos jours, face à l'inflation des établissements supérieurs, chaque unité de formation universitaire a besoin de l'effectif suffisant des étudiants afin de maintenir son existence. C'est pourquoi, elle réalise la politique qui consiste à lâcher le recrutement d'entrée, à tolérer le processus de formation et ses évaluations, et à favoriser la sortie. Si les filtrages sont rigoureux, la fermeture des filières est évidente à cause du faible recrutement d'étudiants et de l'abandon d'études. Il en résulte que les gestionnaires éducatifs souhaitent courir après la quantité pour rapporter de l'argent au détriment de la qualité de la formation.

Deuxièmement, du côté de l'enseignant, chaque individu doit subir toute sorte de pressions. Concrètement, il se soumet à la volonté du pouvoir hiérarchique lorsque les dirigeants souhaitent lâcher la formation et la notation afin de maintenir l'effectif de la classe, et donc l'existence de la filière. Il subit également des risques provoqués par les étudiants, tels que le boycottage, la violence physique et mentale. Dans ce contexte, la plupart des enseignants doivent choisir la manière d'agir sécurisante pour eux-mêmes : ils sont peu exigeants dans l'enseignement et généreux dans la notation en vue d'avoir une vie en paix.

Troisièmement, au niveau macroscopique, le laxisme de la formation et des évaluations à l'université est dû aux faiblesses et lacunes du MEF dans les mécanismes de sa gouvernance éducative. Bien que cet organisme ait approuvé la fondation massive des établissements supérieurs et l'augmentation de l'envergure de la formation, il n'est pas assez compétent pour contrôler et surveiller le processus d'enseignement et la qualité de sortie de ceux-ci.

Toutes ces causes sont d'ordre structurel : pour améliorer la situation, il est utopique de faire changer les pratiques évaluatives, mais il faut avant tout réparer des erreurs systémiques susmentionnées qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de l'éducation.

6.2.4.4. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Un bon nombre d'enseignants restent indifférents aux renouvellements dans l'éducation sur le plan de pratiques évaluatives : ils utilisent de préférence les évaluations

centrées sur les connaissances retenues par cœur et sur la performance. Cette faille est due, entre autres, à la surcharge des tâches d'enseignant, à la non coopération silencieuse, à l'inertie de l'appareil éducatif et de l'enseignant, à l'impertinence et l'incohérence des mesures prises par le MEF et l'université, et également à la médiocrité de la qualité d'enseignants.

Le laxisme dans la formation et dans les évaluations provient en grande partie de la qualité médiocre du recrutement d'entrée. Il est à l'origine de ce qu'on appelle « scolarisation fallacieuse » mais à l'université, depuis longtemps très répandue seulement dans l'enseignement général (le primaire et le secondaire). Issu de la mauvaise qualité d'entrée des candidats admis, ce phénomène condamne ces étudiants à l'enlisement progressif dans le chaos de connaissances approfondies, et partant ils rencontrent beaucoup de difficultés lors de l'acquisition de nouvelles connaissances. Ils sont démotivés progressivement et tombent fatalement dans un pragmatisme impudique : ils n'apprennent que pour passer les examens. Il en résulte que ce phénomène pourrait pousser les faibles dans l'impasse, où « à l'impossible nul n'est tenu », et amortir les efforts des compétents.

Etant apparemment responsables du découragement des étudiants à l'enseignement supérieur, les enseignants sont également des victimes des « erreurs systémiques » qui les empêchent inéluctablement de se revaloriser et de mener à bien leurs tâches éducatives.

6.3. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons mis en lumière quatre facteurs d'ordre pédagogique les plus puissants en amont de la démotivation de l'étudiant dans ses études, et classés par ordre décroissant de priorité :

Premier rang	: Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire
Deuxième rang	: Activités d'enseignement-apprentissage à l'université
Troisième rang	: Curriculum de formation
Quatrième rang	: Pratiques d'évaluation des enseignants

D'une vue globale, la prétendue démocratie au Vietnam ne ressemble pas à celle des pays occidentaux, mais c'est une « démocratie populaire », dirigée par le Parti communiste vietnamien, et caractérisée entre autres par la liberté d'expression limitée, la liberté de média contrôlée et l'absence de la liberté de manifestation. Sous ce régime, les

gens sont toujours obsédés de toute sorte de peur, et partant sont prudents dans leurs paroles, écrits et actions.

Dans un tel pays, tout le système éducatif national, du primaire à l'enseignement supérieur, résulte d'un modèle d'éducation dirigée ; il se soumet strictement aux points de vue idéologique et politique de l'Etat (le Parti communiste derrière lui). Dans ce modèle, le syndicat des enseignants ou le conseil universitaire est simplement un épouvantail ; il est loin d'exercer ses fonctions comme il faut à cause des contraintes institutionnelles. Tous les domaines d'études et de recherche dans les écoles scolaires et universités même privées sont toujours soumis à la direction directe, totale et unique d'un seul organe qu'est le Parti communiste. Par conséquent, l'autonomie dans ces établissements est minimisée, et les principes fondamentaux de la liberté académique ne sont pas respectés. D'une part, l'enseignant a peu de contrôle sur les activités d'enseignement, et d'autre part, l'élève et l'étudiant ont peu de contrôle sur les activités d'apprentissage. Autrement dit, ces acteurs principaux n'ont pas la chance de développer l'initiative ni l'autonomie dans leur propre métier : ils sont encadrés dans les dogmes du marxisme-léninisme.

Un bon nombre d'enseignants restent indifférents aux renouvellements dans l'éducation, tant sur l'enseignement (en faveur des méthodes « sauvages » telles que la lecture-copie, la projection-copie et la projection-photographie) que sur les pratiques évaluatives (en faveur des évaluations centrées sur les connaissances retenues par cœur et sur la performance). Cette faille est due, entre autres, à des erreurs concernant :

- le monopole idéologique,
- l'impertinence et à l'incohérence des mesures prises par le MEF et l'université,
- la politique de rémunération égalitariste,
- l'inertie de l'appareil éducatif,
- la médiocrité de la qualité d'enseignants,
- la non coopération silencieuse de l'enseignant,
- et la surcharge des tâches d'enseignant.

Le phénomène appelé « scolarisation fallacieuse », depuis longtemps très répandu seulement dans l'enseignement général, apparaît depuis peu à l'université. Il pourrait pousser les faibles dans l'impasse et amortir les efforts des compétents.

Etant apparemment responsables du découragement des étudiants à l'enseignement supérieur, les universitaires sont également des victimes des « erreurs systémiques » que dénoncent à plusieurs reprises beaucoup de chercheurs de renommée tels que Hoang Tuy, erreurs qui les empêchent inéluctablement de se revaloriser et mener à bien la réforme dans l'éducation.

CHAPITRE VII : L'IMPACT DES FACTEURS EXTERNES SUR LA MOTIVATION D'APPRENTISSAGE : ANALYSE DES FACTEURS D'ORDRE SOCIAL

S'agissant de la dimension sociale, les résultats recueillis de la question 11.2 nous ont permis d'identifier quatre éléments suivants en ordre descendant :

Premier rang	: **Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie)**
Deuxième rang	: **Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect**
Troisième rang	: **Hantise du chômage**
Quatrième rang	: **Travail à mi-temps**

Tels sont les éléments décourageants les plus choisis par les enquêtés (cf. §6.1.2.4 du chapitre 6). Les confrontant avec la littérature, le terrain d'enseignement et l'opinion publique, nous constatons que ces éléments sont significatifs, car ils riment avec ce qu'ont fait partager les scientifiques dans leurs écrits et aussi sur les mass media depuis peu. De ce fait, nous décidons de centrer notre intérêt sur les quatre facteurs conçus par les enquêtés, dont les arguments recueillis seront progressivement élucidés dans les paragraphes qui suivent, ce afin de répondre à la question 11.3 : *Sur quoi fondez-vous votre jugement ?*

7.1. Le paradoxe du système de recrutement

Le paradoxe du système de recrutement est considéré par 26 enquêtés (10 étudiants motivés, 11 étudiants démotivés et 5 enseignants) comme l'un des trois facteurs les plus influents sur la démotivation de l'étudiant dans ses études (cf. §6.1.2.4 du chapitre 6). C'est pourquoi, cette section consistera à analyser les arguments de ces trois groupes d'informateurs dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

7.1.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Au total, dix étudiants ont choisi le facteur *le paradoxe du système de recrutement* comme étant influent le plus sur la dynamique motivationnelle. Ils se sont mis d'accord pour dire que bon nombre d'étudiants, après l'admission à l'université, sont incapables de poursuivre la formation choisie, et que d'autres perçoivent rapidement le désintérêt pour la formation choisie. Selon l'opinion des enquêtés, ce phénomène pourrait être dû au mauvais choix de la spécialité de la part de l'étudiant, dont la première raison porte sur le mélange entre la volonté et les capacités de l'étudiant, comme l'indique l'énoncé suivant :

> « Le choix d'une filière à poursuivre dépend non seulement de la volonté d'un individu mais encore de ses capacités et de son niveau. Or, la plupart des lycéens vietnamiens ne sont pas capables de bien déterminer eux-mêmes ces deux conditions. Dans leur mentalité, ils croient simplement qu'ils pourront bien apprendre ce qu'ils préfèrent, quelque formation que ce soit. C'est pourquoi, ils ont choisi les spécialités qui exigent des compétences spécifiques dont ils n'ont pas assez. En conséquence, ils suivent difficilement l'enseignement dispensé. Par exemple, aimer chanter, ce n'est pas forcément devenir bon chanteur, ou bien aimer poursuivre la formation des maîtres, ce n'est pas forcément devenir bon enseignant, surtout pour ceux qui ont des difficultés de la communication et de l'expression orale » (E5).

Dans ce sens, un autre étudiant ajoute :

> « Le mauvais choix de la spécialité réside dans le fait que les élèves de terminale ne mesurent pas eux-mêmes correctement leur niveau intellectuel et leur volonté, et ce qui fait que lors de l'inscription au concours d'entrée, ils ont tendance à ne tenir compte que de leurs intérêts. Après l'admission à l'université, ils rencontrent peut-être beaucoup de difficultés, car les activités formantes sont assez exigeantes et dépassent leurs capacités » (E12).

Un étudiant fait partager l'histoire de sa classe en ces termes :

> « Dans ma classe, certains étudiants préfèrent le journalisme depuis leur enfance. Toutefois, après deux ans à l'université, ils constatent que cette filière ne leur convient pas du tout, car elle leur demande entre autres l'agilité, l'esprit d'observation et la maîtrise de communication – les compétences requises qui sont cependant absents chez eux. De ce fait, ces étudiants négligent progressivement les études et tombent fatalement dans un pragmatisme impudique : ils n'apprennent que pour passer les examens » (E16).

Ensuite, par absence de buts précis, plusieurs lycéens ont tendance à soumettre leur sort au hasard :

« Pas mal d'élèves ne veulent pas se montrer différents des autres ; leurs amis vont à l'université, eux aussi, ils y vont. Ils considèrent les études comme une routine, c'est-à-dire qu'après avoir fini une classe, ils vont entrer dans la classe supérieure. Lors de l'inscription au concours d'entrée, ces candidats choisissent au hasard une formation à poursuivre pour laquelle ils ne sont pas probablement doués du tout » (E3).

Un manque d'orientation professionnelle dans les écoles secondaires constitue une troisième raison. Les énoncés suivants sont en témoignage :

« Les lycées ne sont pas dotés de conseiller professionnel comme il faut pour procurer aux élèves des renseignements et les orienter dans le choix des formations qui conviennent à la fois à leurs intérêts et à leurs capacités. Actuellement, les enseignants responsables sont invités à se charger de cette activité, et il arrive qu'ils disent seulement ce qu'ils savent plutôt que ce dont les élèves ont besoin. Et donc, l'apport de l'enseignant est peu fructueux, et cette activité reste encore superficielle » (E6).

« Les informations fournies et l'orientation professionnelle, me semble-t-il, ne sont pas vraiment efficaces dans les écoles, car d'une part celle-ci est juste l'un des contenus greffés par l'enseignant responsable dans les réunions de classe[74] à la fin de chaque semaine, et d'autre part elle est organisée uniquement en classe de terminale. Par contrainte de temps et dans la limite de ses connaissances, l'enseignant ne donne aux écoliers que les informations très générales, sans entrer dans les détails ; il n'est pas assez compétent pour les aider à faire de bons choix. La plupart des lycéens prennent alors une décision tout en se reposant sur leur préférence, leur famille ou leurs camarades » (E9).

Du côté des établissements supérieurs, les expositions des études universitaires organisées annuellement dans les grands centres régionaux ne peuvent pas satisfaire les préoccupations des élèves de terminale. Un étudiant formule sa remarque comme suit :

« Chaque année, l'UCT, associant avec d'autres universités, organise sur site une exposition des études supérieures pendant une ou deux journées. Puisque l'effectif des visiteurs est beaucoup nombreux, l'équipe d'organisation n'arrive pas à satisfaire toutes les questions des individus. En peu de mots, le renseignement et l'orientation professionnelle destinés aux élèves s'avèrent peu efficaces, et partant ne leur permettent pas de choisir une filière raisonnable » (E14).

Hormis les raisons susmentionnées, l'indifférence parentale pousse également les élèves à arrêter de mauvais choix de la spécialité :

[74] Une réunion de classe se tient en 50 minutes conformément au règlement en vigueur.

« Certains parents laissent leurs enfants se débrouiller tout seuls dans le choix des formations à poursuivre, et croient qu'une telle liberté profitera à ces jeunes. Or, cette manière d'agir contient des risques, parce que sont rares les élèves assez compétents pour prendre une décision raisonnable, et il arrive que beaucoup choisissent mal leur formation. C'est pourquoi, les renseignements, les conseils ou orientations suggérés de la part des parents seront vraiment nécessaires à leurs enfants » (E1).

Dans le sens contraire, la pression parentale sur la décision de l'enfant pourrait le pousser à choisir une spécialité peu préférée, voire pas du tout :

« A ma connaissance, plusieurs étudiants font des études universitaires tout en respectant les orientations de leurs parents, et moi aussi, j'ai choisi cette spécialité juste pour répondre aux aspirations de mes parents : ils préfèrent que je la poursuive, et je n'ose pas leur désobéir. Mais heureusement, j'ai commencé à l'aimer et je m'y suis adapté après peu de temps, alors que bien des étudiants suivent difficilement l'enseignement dispensé à cause de l'incapacité. Ainsi, lorsque l'on poursuit une formation qui ne convient ni à ses intérêts ni à sa capacité, on tend à perdre facilement les motivations » (E8).

« Au Vietnam, dans plusieurs familles, les parents obligent leurs enfants à réaliser leurs propres ambitions en les imposant dans l'orientation scolaire et professionnelle, sans prendre en compte les rêves et aspirations de ces jeunes. Beaucoup d'entre eux doivent essayer d'apprendre pour répondre seulement aux attentes de leurs parents, mais n'ont jamais eu la chance de savoir qui ils sont vraiment, et ce qu'ils aiment faire. Autrement dit, ils vont à la fac pour leurs parents plutôt que pour eux-mêmes. Cette démarche basée sur l'autorité parentale les pousse vite à s'ennuyer dans l'apprentissage » (E3).

« De nos jours, bien des parents vietnamiens se donnent encore le droit de tout décider à la place de leurs enfants, des orientations académiques et professionnelles à la vie privée. Vivant dans de telles familles, les jeunes n'ont pas la chance d'exprimer leurs intérêts ni d'avoir leurs propres mots à dire ni de faire ce qu'ils veulent, mais doivent suivre strictement le chemin dressé par leurs parents. Et j'ai vu, dans plusieurs cas, les étudiants considérer les études universitaires comme un acquittement de dette et ne s'efforcer d'obtenir qu'un diplôme sans s'intéresser au processus d'acquisition des compétences et des connaissances » (E12).

« Par obligation des parents dans le choix de la spécialité à poursuivre, bon nombre d'étudiants expriment la non coopération silencieuse dans leurs études, c'est-à-dire qu'ils n'y mettent pas d'effort, qu'ils s'y attachent peu, et qu'ils font

> juste ce qu'il faut pour obtenir les notes admissibles et pour finalement valider leur cursus, sans tenir compte de mention du diplôme » (E5).

En outre, on constate également l'influence des camarades ou l'effet des moutons de Panurge sur la décision de l'étudiant dans le choix de la spécialité :

> « Pas mal d'élèves de terminale choisissent leur spécialité sous l'influence de leurs camarades : quand les uns s'inscrivent à une formation quelconque, alors les autres les suivent. Toutefois, plus ces suiveurs étudient plus ils sont noyés à cause de l'incapacité. En conséquence : ils s'attachent de moins en moins aux études » (E14).

> « Dans l'apprentissage, les élèves qui n'ont pas leur opinion personnelle et qui ne savent pas ce qu'ils aiment faire sont facilement influencés par entre autres la tendance dominante. Ainsi, au lieu de découvrir eux-mêmes les filières qui conviennent à leurs intérêts et à leurs capacités, ces écoliers se reposent principalement sur la décision de leurs camarades. Par conséquent, plusieurs d'entre eux perdent rapidement les motivations, voire abandonnent les études pendant ou après les premières années universitaires à cause de l'inadaptation » (E6).

Selon le règlement en vigueur, tout bachelier a le droit de présenter plusieurs vœux à priorité décroissante lors du concours d'entrée à l'université. C'est pourquoi, beaucoup de jeunes qui ratent le premier vœu correspondant à leur filière favorite, acceptent de choisir le deuxième, le troisième ou même le quatrième, pour lequel ils ont le moins de préférence, et ce dans le seul but d'entrer à l'université. En la matière, un étudiant s'exprime :

> « Le règlement en vigueur offre les chances aux bacheliers pour faire les études à l'université lorsqu'il leur permet de présenter différents vœux. Néanmoins, la réalité montre que bien des candidats qui souhaitent réussir à tout prix le concours d'entrée à l'université se contentent de choisir à contre cœur une filière après le ratage au concours d'entrée à la spécialité préférée. C'est la raison pour laquelle plusieurs d'entre eux tendent à perdre rapidement les motivations dans leur formation suivie » (E10).

Se pose donc la question suivante :

- *Le souhait d'entrer à tout prix à l'université chez les candidats, d'où vient-il ?*

Les réponses recueillies indiquent que cette tendance est due à différentes raisons qui seront progressivement révélées dans les paragraphes ci-après :

Culture de la face des Asiatiques

« Au Vietnam, la réussite au concours d'entrée à l'université est quelque chose d'extraordinaire – une aspiration tant pour le candidat que pour ses parents. Ainsi, si les bacheliers souhaitent réussir ce concours pour plaire à leurs parents et pour garder la face de ceux-ci, les parents, eux aussi, le veulent également, ce afin d'être fiers de leurs enfants devant leurs proches, leurs voisins et amis. Puisque l'échec leur provoque la perte de la face, et donc une perte des valeurs sociales, la plupart des familles vietnamiennes souhaitent que leurs enfants réussissent à tout prix le concours d'entrée à l'université, à quelque filière que ce soit. C'est la culture de la face qui pousse probablement les candidats à un mauvais choix de la spécialité à poursuivre » (E1).

Université : porte unique de la promotion sociale des Vietnamiens

« Dans le contexte actuel de crise, si on n'est pas titulaire d'un diplôme universitaire soit on risque d'être au chômage soit on n'assume que le travail manuel, tout comme ouvriers dans les agglomérations industrielles » (E16).

« Aujourd'hui, il est difficile de trouver un emploi à cause du chômage. D'une part, les employeurs recrutent en priorité les candidats titulaires d'un diplôme universitaire, et d'autre part les jeunes pensent avoir plus de chances grâce à un haut diplôme. C'est pourquoi, ces individus souhaitent réussir à tout prix le concours d'entrée à l'université, sans s'intéresser à leurs capacités ni à leurs intérêts » (E8).

Faire les études universitaires pour écarter le service militaire

« Beaucoup de garçons ont accepté de poursuivre une spécialité quelconque dans le seul but d'ajourner le service militaire. Lorsqu'ils sont conscients de l'inadaption à la spécialité suivie, ils seront progressivement démotivés dans les études, et partant ils n'apprennent que pour passer les examens et pour avoir le diplôme » (E9).

Crainte de l'échec au recrutement

« Après le ratage au concours d'entrée à la spécialité préférée, pas mal de candidats n'osent pas repasser le concours l'an suivant, car la sélectivité augmenterait d'année en année, et ils se contentent de choisir à contre cœur une formation de faible sélectivité à poursuivre, ce afin d'économiser du temps, de l'énergie et de l'argent. Et puis, ils pourraient poursuivre une seconde formation en cas de nécessité conformément au règlement en vigueur » (E12).

La négligence de la première formation due au système de deux formations simultanées

> « Ces dernières années, lors de l'inscription au recrutement, bien des candidats choisissent une filière de faible sélectivité pour le premier vœu, sans s'intéresser à leur volonté ni à leurs capacités. S'ils y réussissent, ils pourront poursuivre en simultanée une seconde formation[75] – souvent la spécialité préférée – depuis le deuxième semestre, et il arrive qu'ils négligent les études de la première formation. Il est à noter que cette démarche est choisie par bon nombre de bacheliers » (E1).

Enfin, les mécanismes du recrutement du MEF sont également à l'origine de ce mauvais choix de la spécialité :

> « Selon le règlement en vigueur, la note-seuil d'une spécialité de formation à l'université ne doit pas être inférieure à la plate-forme fixée par le MEF. Les établissements supérieurs qui ne recrutent pas suffisamment de candidats au premier vœu, sont obligés d'accueillir les candidats au deuxième, au troisième vœu, voire plus. Dans une certaine mesure, il arrive que les candidats admis à ces vœux n'aiment pas vraiment leur spécialité choisie à cause du souhait d'entrer à tout prix à l'université » (E5).

7.1.2. Considérations par les étudiants jugés démotivés

En tout, onze étudiants démotivés ont considéré *le paradoxe du système de recrutement* comme le premier facteur décourageant. Ce paradoxe réside dans le fait que plusieurs étudiants sont incapables de poursuivre leur formation choisie, et beaucoup d'autres trouvent difficilement les motivations dans la leur. Selon l'opinion des enquêtés, le mauvais choix de la spécialité de la part de l'étudiant pourrait être à l'origine de ce phénomène, et est dû à différentes raisons, dont la première souligne l'obligation parentale : une partie importante d'écoliers se soumettent aux orientations professionnelles de leurs parents. Le propos ci-après affirme cette remarque :

> « Depuis l'enfance jusqu'à la maturité, plusieurs étudiants ne savent qu'obéir à leurs parents qui, quant à eux, interviennent dans tout et décident tout pour leurs enfants. En effet, du primaire au secondaire, les parents choisissent à la place de leurs enfants les écoles et les classes, et l'établissement et la spécialité lors du concours d'entrée à l'université. Après que leurs enfants auront fini leurs études universitaires, les parents leur trouveront un emploi. En gros, dans plusieurs familles vietnamiennes, les enfants n'ont pas leur mot à dire sur leurs rêves ; ils

[75] Selon le règlement en vigueur, depuis le deuxième semestre, tout étudiant a l'autorisation de poursuivre en simultané une seconde formation à condition que celle-ci appartienne aux groupes de filières suivies. A titre d'exemple, un étudiant d'anglais, de littérature, d'histoire, etc. en formation des maîtres ou en formation des experts peut entièrement s'inscrire aux sciences juridiques et à quelques spécialités en sciences économiques.

sont encore traités comme des robots programmés qui ne suivent que les ordres de leur commandant. C'est pourquoi, toute injonction parentale conduit probablement à des risques dans le choix de la spécialité de l'étudiant » (E19).

Dans ce sens, la pression parentale s'observe également dans les énoncés suivants :

« S'agissant de l'inscription à la spécialité préférée, bien des parents n'encouragent pas la prise de décision de leurs enfants, tout comme mon cas par exemple : mes parents, et même mes grands-parents ne préfèrent pas que je poursuive la formation de chef cuisinier, car ils croient que celle-ci est pénible pour une fille comme moi, mais ils veulent que je choisisse le secteur bancaire, la comptabilité, les sciences juridiques, etc. – les filières qui pourraient m'offrir des postes de travail de bureau. La spécialité que je poursuis actuellement consiste seulement à répondre à leur aspiration, mais non à la mienne. Par manque de motivation, j'étudie juste ce qu'il faut pour obtenir le diplôme, et de ce fait pour plaire à mes parents. C'est tout ! » (E23).

« Dans ma classe, plusieurs étudiants poursuivent leur spécialité à cause de leurs parents, et même dans ma résidence universitaire, je vois des cas similaires. Puisque ces jeunes sont obligés de faire ce qu'ils n'aiment pas carrément, ils s'engagent peu dans les activités formantes, voire pas du tout. D'après leurs confidences, ils rencontrent beaucoup de difficultés dans leurs études à cause de la médiocrité de leur niveau intellectuel. De plus, par manque de buts précis sur le plan d'apprentissage et de perspective future, ils ne prévoient pas leur future profession, et pour l'instant c'est important pour eux d'avoir un diplôme. Ils verront ça après » (E28).

« Les étudiants qui ont choisi leur spécialité à poursuivre tout en respectant la volonté parentale sont actuellement nombreux, et plusieurs d'entre eux suivent difficilement l'enseignement dispensé, sont noyés progressivement, voire abandonnent les études. C'est parce qu'ils ne sont pas doués du tout pour cette spécialité. Effectivement, on sera loin de se sentir motivé lorsque l'on poursuit une formation qui ne convient ni à ses intérêts ni à sa capacité : on apprend pour ses parents, on apprend à la place de ses parents, mais non pour soi-même » (E31).

Dans certains cas, les parents imposent leur volonté sur la prise de décision de leurs enfants dans l'espoir de faciliter la course à la recherche d'un emploi, comme l'indique le propos ci-dessous :

« A ma connaissance, bien des étudiants qui préfèrent les sciences du langage sont obligés de poursuivre les sciences juridiques, car leurs parents ont des relations

intimes avec les personnes influentes dans ce secteur. Grâce à cela, ces jeunes hommes pourraient trouver facilement un bon poste après les études universitaires. Or, par obligation parentale, plusieurs d'entre eux n'éprouvent aucun intérêt dans la vie d'étudiant, ne sont pas capables d'anticiper leur avenir professionnel, ce qui fait qu'ils tombent fatalement dans un pragmatisme sauvage : ils n'apprennent que pour passer les examens et pour finalement obtenir le diplôme » (E18).

Une deuxième raison provient des lacunes du renseignement et de l'orientation professionnelle exécutés dans les écoles secondaires. A ce propos, un étudiant s'exprime :

« Le renseignement et l'orientation professionnelle organisés dans les lycées satisfont peu les attentes des élèves de terminale, car ces activités sont principalement assumées par les enseignants responsables qui, eux-mêmes, sont très occupés aux enseignements. Dans l'ensemble, les enseignants ne donnent aux élèves que les informations générales que l'on peut les trouver facilement dans différentes sources, et ils présentent seulement quelques filières chaudes à l'heure actuelle, sans orienter chaque individu vers une filière raisonnable. Les élèves, quant à eux, se débrouillent tout seuls dans le choix de la spécialité, l'apport de l'enseignant étant peu fructueux. Par manque d'informations, plusieurs d'entre eux ont pris inévitablement une mauvaise décision » (E26).

Dans ce sens, un étudiant ajoute :

« Au lycée, seuls les enseignants responsables de terminale se chargent du renseignement et de l'orientation professionnelle, et leur apport s'avère cependant peu fructueux. C'est parce qu'ils ne présentent que les informations très générales, sans entrer dans les détails en fonction des filières. Personnellement, je trouve que la connexion entre l'école et les établissements supérieurs n'est pas bonne, ce qui provoque un manque d'informations au secondaire. Ce qui intéresse les élèves le plus est de pouvoir prendre contact direct avec les Doyens des Facultés et les chefs des Départements – les personnes qui sont capables de satisfaire pleinement les préoccupations de ces jeunes. Or, cette aspiration est loin de répondre à tous les élèves, surtout les élèves dans les écoles rurales » (E32).

Et en voici un autre argument :

« J'ai un collocataire et on est très amis. Récemment, il a dû arrêter ses études de licence après deux ans à cause de la démotivation. En fait, après la première année, il a reconnu qu'il n'était pas doué du tout pour sa spécialité suivie, malgré cela, il a mis des efforts quand même. Toutefois, plus il faisait des études plus il se sentait noyé. Maintenant, il fait des révisions pour repasser le concours d'entrée à l'université pour poursuivre une autre filière. Selon ses confidences, il a fait son

mauvais choix de spécialité, car avant, le renseignement et l'orientation professionnelle exécutés dans son école étaient superficiels » (E21).

En raison du manque d'informations sur les filières à poursuivre, bien des étudiants tendent à se soumettre à l'instinct grégaire :

« En terminale, beaucoup d'élèves ne savent pas ce qu'ils vont étudier après le baccalauréat, parce que le renseignement et l'orientation professionnelle dans les écoles secondaires sont peu efficaces. Les expositions des études universitaires organisées annuellement par les établissements supérieurs ne peuvent pas satisfaire les préoccupations de tous les élèves. C'est pourquoi, une partie d'écoliers suivent inconsciemment la tendance dominante de leurs camarades, sans tenir compte de leur volonté ni de leurs capacités personnelles. En conséquence, parmi les lauréats, certains sont incapables de suivre la formation dispensée » (E30).

Au Vietnam, le souhait d'entrer à tout prix à l'université est dominant tant chez les candidats que chez leurs parents. Après le ratage à la spécialité préférée, bon nombre de bacheliers se contentent de s'inscrire à contre cœur à une spécialité quelconque. Un étudiant fait partager son histoire comme suit :

« Lors de l'inscription au concours d'entrée à l'université, mon premier vœu était destiné au secteur bancaire ; mon deuxième vœu à la comptabilité ; et mon troisième vœu aux sciences juridiques. Finalement, j'ai obtenu juste la note admissible au dernier vœu – la spécialité la moins préférée. A vrai dire, je n'aime pas du tout le droit, et lors de la préparation du dossier de candidature, j'ai mis beaucoup de temps pour réfléchir sur mon premier vœu, alors que j'ai choisi au hasard les deuxième et troisième vœux. Puisque je ne veux pas échouer, et que je n'ai pas d'autre choix, j'ai accepté à contre cœur de poursuivre le troisième vœu. Evidemment, je n'éprouve guère de motivations dans les cours dispensé » (E22).

De même, un étudiant déclare :

« Autrefois, lors du recrutement au concours d'entrée à l'université, j'ai choisi le journalisme pour mon premier vœu – vœu le plus préféré, et la formation des maîtres – spécialité : géographie pour mon deuxième vœu. Enfin, j'ai réussi juste au second vœu. Bien que je n'aime pas carrément celui-ci, je l'ai accepté à contre cœur dans le seul but d'entrer à l'université » (E25).

Une bonne motivation engendre des attitudes correctes dans les activités d'apprentissage, or elle est établie si l'étudiant fait le bon choix d'une filière. Partant de l'inscription non voulue à une formation après le ratage à la spécialité préférée, nous avons soumis ces questions au jugement des enquêtés :

- *Le souhait d'entrer à tout prix à l'université chez les candidats, d'où vient-il ?*
- *Pourquoi les candidats ne veulent-ils pas repasser le concours l'an prochain après le ratage à la spécialité préférée ?*

Les réponses recueillies ont révélées maintes raisons significatives, et les propos ci-contre consistent à les élucider progressivement :

La négligence de la première formation due au système de deux formations simultanées

« Certains candidats sont conscients de leur niveau médiocre et de la sélectivité élevée de leur spécialité préférée, c'est pourquoi, lors de l'inscription au recrutement, au lieu de s'inscrire directement à la spécialité préférée, ils se contentent de s'inscrire à une spécialité de faible sélectivité. Après l'admission à l'université, ils vont poursuivre en simultané une seconde formation qui est sans doute la spécialité préférée depuis le deuxième semestre conformément au règlèment en vigueur. C'est la raison pour laquelle plusieurs étudiants s'investissent peu dans la première formation » (E32).

Fatalisme de défaitiste

« Après quelques ratages à la spécialité préférée, ne voulant gaspiller de temps, d'énergie et d'argent, plusieurs candidats se contentent de poursuivre une spécialité quelconque, et ce dans le seul but d'avoir un diplôme universitaire. Par conséquent, pendant les apprentissages, ces étudiants ont tendance à apprendre juste ce qu'il faut pour valider les modules. A titre d'exemple, pas mal de bacheliers préfèrent la médecine, et après y avoir échoué plusieurs fois, ils choisissent à contre cœur entre autres la formation des maîtres – spécialité : biologie » (E21).

Crainte de l'échec au recrutement

« La plupart des candidats qui ont raté la spécialité préférée se contentent de s'inscrire à contre cœur à une spécialité quelconque, dans le seul but d'entrer à l'université. En fait, ils n'osent pas repasser le concours l'an suivant, car ils ne sont pas sûrs de leur capacité, et que la sélectivité serait plus ou moins élevée. Ce sera une perte de temps, d'énergie et d'argent s'ils ne réussissent pas » (E26).

Culture de la face des Asiatiques

« Au Vietnam, l'échec au concours d'entrée à l'université pourrait pousser un candidat et même ses parents à la honte, et donc à la perte de la face devant les amis, l'entourage, les proches, etc. C'est par cette pression qu'après le ratage à la spécialité préférée, d'une part les bacheliers se contentent de s'inscrire à contre

cœur à une spécialité, et d'autre part leurs parents les poussent dans une inscription non voulue » (E18).

Infantilisme et pragmatisme sauvage

« Certains candidats souhaitent entrer seulement à une grande université qu'est l'UCT, quelque filière que ce soit, parce que ça c'est cool. Dans cette mentalité, après le ratage à la spécialité préférée, ils se contentent de s'inscrire à contre cœur à une spécialité, sans s'intéresser à leur volonté ni à leurs capacités. Ainsi, dans ma Faculté, j'ai vu beaucoup de cas comme ça » (E30).

Université : porte unique de la promotion sociale des Vietnamiens

« Observant les offres de candidature lancées par les compagnies publiques et privées, on voit que la plupart des employeurs demandent aux candidats d'être titulaires au moins d'un diplôme universitaire. Si les candidats n'en ont pas, ils perdent évidemment beaucoup de chances dans la course de la recherche d'un emploi. Dans ce contexte, les bacheliers sont amenés à comment faire pour obtenir le diplôme plutôt qu'à choisir une spécialité raisonnable » (E23).

Enfin, s'agissant de la tendance générale des élèves de terminale dans le choix de la spécialité à poursuivre, nous notons cette remarque :

« Selon mon observation, la plupart des élèves de terminale font leur choix de la spécialité selon les critères suivants classés en ordre de priorité décroissante :

1. cibler les filières en vogue ;
2. s'intéresser à la question "cette filière peut-elle satisfaire les aspirations de mes parents ?" ;
3. tenir compte de la sélectivité des filières ;
4. tenir compte de leur volonté et leurs capacités personnelles par rapport à la spécialité à poursuivre.

Cette démarche pousse probablement plusieurs candidats à choisir une spécialité pour laquelle ils ne sont pas doués du tout, et partant, après l'admission à l'université, ils suivent difficilement l'enseignement dispensé : ils se sentent noyés au fur et à mesure » (E31).

7.1.3. Considérations par les enseignants

Au total, cinq enseignants sur six ont choisi *le paradoxe du système de recrutement* comme l'élément le plus influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant. Ils ont affirmé que dans différentes unités de formation à l'UCT, on voit bien

des étudiants incapables de poursuivre la formation choisie, et d'autres immotivés dans leur formation. Selon l'opinion des interviewés, ce phénomène est en fait la conséquence du mauvais choix de la spécialité de l'étudiant. Pour justifier ce point de vue, ils ont avancé chacun des arguments, et nous les avons regroupés en fonction de la similarité des informations obtenues. S'agissant tout d'abord du choix de la spécialité « en vogue », un enseignant s'exprime :

> « Ces dernières années, il y a sur le marché du travail et sur Internet beaucoup de documents non officiels qui prévoient les filières chaudes dans l'avenir. En fait, ces documents se basent essentiellement sur certaines données séparées ou sur la prévision des spécialistes, c'est pourquoi, ils sont peu fiables. Or, plusieurs élèves de terminale ont choisi la spécialité à poursuivre en s'appuyant machinalement sur les documents en question, sans tenir compte de leurs intérêts ni de leur capacité, et croient avoir des chances de trouver un emploi après les études universitaires. En conséquence : ils rencontrent maintes difficultés dans les apprentissages dues à leur incapacité » (FL).

Une deuxième raison réside dans le fait que l'étudiant ne cherche pas à bien comprendre les particularités des filières avant l'inscription au recrutement. A ce sujet, un enseignant souligne :

> « Bien des candidats, lors de l'inscription au concours d'entrée, ne tiennent pas compte de particularités de la spécialité en cible. C'est pourquoi, après l'admission à l'université, ils deviennent désespérés rapidement de leur décision pour ne pas pouvoir s'adapter à la spécialité choisie. A titre d'exemple : ceux qui ont peur du sang ne peuvent pas faire des études en médecine, ou bien ceux qui n'ont pas l'amour pour l'enfant ne peuvent pas suivre la formation des instituteurs d'école maternelle, etc. » (FG).

Lorsque l'étudiant ne tient pas compte de ses faiblesses dans le choix de la spécialité à poursuivre, il pourrait tomber inévitablement dans le découragement, comme l'indique l'énoncé ci-dessous :

> « Pas mal de candidats croient être capables de poursuivre la spécialité choisie et obtenir les bons résultats s'ils réussissent au recrutement. Dans cet esprit, lors de l'inscription à la spécialité à poursuivre, ils ne tiennent pas compte de leurs traits de caractère, et il arrive qu'ils choisissent une spécialité qui va à l'encontre de ceux-ci. Cette situation ne peut que les démotiver. Par exemple, un étudiant, qui préfère le tourisme et aimerait devenir guide touristique polyvalent, mais timide, passif et réservé, il trouvera difficilement les motivations et sera loin de progresser dans cette formation » (FS).

Le mélange entre la volonté et la capacité personnelle chez l'étudiant contribue à ce mauvais choix :

> « Aujourd'hui, plusieurs élèves de terminale tendent à choisir la spécialité à poursuivre en s'appuyant sur leurs propres intérêts, sans tenir compte de leur capacité. Or, la volonté et la capacité personnelle sont deux aspects complètement différents. Par exemple, un candidat préfère les sciences économiques mais n'est pas doué du tout avec les calculs, ou bien un candidat préfère le domaine artistique mais n'est pas doté d'esprit d'initiative, etc. – ces individus, après l'admission à l'université, suivent difficilement l'enseignement dispensé à cause de leur incapacité » (FP).

De plus, la soumission à la spychologie grégaire pourrait amener les candidats à de mauvais choix de la spécialité :

> « Certains élèves sont doués dans les arts mais se sont inscrits aux sciences économiques, en droit, etc., et d'autres préfèrent le métier d'enseignant mais ont choisi la comptabilité, le tourisme, etc., ce dans le seul but de pouvoir étudier ensemble avec leurs camarades intimes au secondaire. En conséquence : il y a eu beaucoup de cas où les étudiants, peu après l'admission à l'université, sont incapables de suivre les études » (FD).

Se pose donc la question suivante :

- *Comment le renseignement et l'orientation professionnelle sont-ils organisés dans l'école secondaire ?*

Les enseignants interrogés ont affirmé que cette activité laisse encore à désirer, et que son apport s'avère par conséquent peu fructueux. A propos de la qualité des informations liées au curriculum des filières de formation, un enseignant formule son argument en ces termes :

> « Au Vietnam, les informations sur les filières de formation dans les universités sont superficiellement élaborées, ce qui provoque peut-être des méprises : les lycéens observent l'intitulé des spécialités, puis les jugent intéressantes, et s'inscrivent donc à la spécialité préférée. Alors, après une année d'études à l'université, ces étudiants trouvent que l'intitulé de leur spécialité suivie ne rime pas avec l'enseignement dispensé. Cet état des choses ne peut que les démotiver » (FG).

Un enseignant se plaint de la diffusion des informations liées aux filières de formation comme suit :

« De nos jours, malgré le développement des réseaux sociaux, la diffusion des informations liées aux filières de formation de l'enseignement supérieur n'est pas bonne, et partant les élèves de terminale ne reçoivent pas grand-chose de cette activité. Par manque d'informations nécessaires sur les filières à poursuivre, les candidats admis tombent fatalement dans deux situations suivantes : soit ils reconnaissent rapidement leur incapacité et/ou leur 'inadaptation à la spécialité suivie ; soit ils réalisent qu'ils préfèrent juste l'intitulé de la spécialité choisie. Quelque situation que ce soit, les étudiants perdront facilement les motivations » (FS).

L'énoncé ci-dessous révélera les faiblesses et lacunes du renseignement et de l'orientation professionnelle dans l'école secondaire :

« Au secondaire, le renseignement et l'orientation professionnelle sont principalement exécutés par l'enseignant responsable en classe de terminale, et greffés avec d'autres activités dans les réunions de classe. Etant occupé aux enseignements et à différentes tâches sans nom, l'enseignant n'a pas assez de temps pour s'investir dans l'activité en question ; il ne présente aux élèves que ce qu'il connaît de façon générale, sans entrer dans les détails des filières de formation. C'est pourquoi, les jeunes y reçoivent très peu d'informations intéressantes, et doivent donc se débrouiller tout seuls dans le choix de la spécialité à poursuivre » (FD).

Concernant la tâche des établissements supérieurs dans le renseignement et l'orientation professionnelle, un enseignant ajoute :

« Chaque année, lorsque les inscriptions au concours d'entrée à l'université commencent à démarrer, les représentants des établissements supérieurs vont rendre visite à des grandes écoles pour faire de la publicité. Il y a seulement une rencontre ou deux d'une demi-journée qui s'y tiennent pendant toute l'année. Par contrainte de temps, on ne fait qu'effleurer les informations relatives aux filières, au curriculum, aux frais de scolarité, aux chances dans la recherche d'un emploi, etc. En gros, ces rencontres ne satisfont pas toutes les préoccupations des élèves de terminale, et ils doivent par conséquent se reposer sur les parents, les proches parents ou les camarades afin de faire leur choix » (FL).

Les désavantages que rencontrent les élèves en campagne se constatent dans ce paragraphe :

« D'une part, les écoles rurales reçoivent rarement les visites des représentants des établissements supérieurs, et d'autre part la connexion entre eux s'avère faible ou n'existe pas. Dans ces écoles, le renseignement et l'orientation professionnelle sont assumés par l'enseignant responsable qui n'est cependant pas assez

compétent à cause entre autres du manque d'informations. Par conséquent, les élèves en campagne rencontrent forcément des risques lorsqu'ils font leur choix de la spécialité à poursuivre » (FP).

Ensuite, selon les enquêtés, le mauvais choix de la spécialité de la part de l'étudiant est dû à la pression parentale. Les propos suivants en sont témoin :

« Au Vietnam, encore beaucoup de parents obligent leurs enfants à réaliser les aspirations de la famille. En effet, j'ai vu de mes propres yeux plusieurs cas où les parents sont dogmatiques et autoritaires : ils refusent d'écouter leurs enfants, de converser, de discuter avec eux sur les orientations académiques et professionnelles, etc. Les enfants, de leur côté, ne savent qu'obéir à leurs parents » (FD).

« Plusieurs parents ont accompagné leurs enfants chez moi pour me poser des questions sur les universités, les filières de formation, etc. Pendant la conversation, seuls les parents parlaient avec moi, et leurs enfants restaient toujours cois. Lorsque je disais aux parents de laisser leurs enfants faire leur choix librement, ils m'ont répondu : "Nos enfants ? Ils ne savent rien ! Nous devons tout décider à leur place !" » (FS).

« Chaque année, mes collègues et moi avons dû accueillir beaucoup de parents qui nous ont posé les mêmes questions telles que "D'après vous, quelle filière notre enfant devrait-il choisir ? Quelle filière serait-elle prometteuse dans l'avenir ?, etc." Dans leur mentalité, ces parents veulent choisir eux-mêmes une filière qui permettrait à leurs enfants de trouver facilement un emploi stable et rémunéré. Et après avoir consulté les renseignements de différences sources, ils imposent leur volonté sur la prise de décision de leurs enfants » (FL).

« Dans l'enseignement, lorsque j'ai interrogé les étudiants sur les motifs pour lesquels ils poursuivent leur spécialité choisie, plus de 50% m'ont répondu que c'était à cause de la pression parentale. D'après les confidences de ces jeunes, leurs parents les ont orientés vers les filières de la manière suivante : les garçons doivent poursuivre le secteur de la construction, le génie civil, la polytechnique… et les filles le métier d'enseignant, les sciences humaines, les sciences économiques…, et les enfants, quant à eux, doivent obéir à leurs parents. Est-ce pour ça que dans notre Faculté, même dans notre Département, l'effectif des féminins représentent environ 70% de l'effectif total ! » (FP).

Dans certains cas, l'imposition parentale sur la volonté de l'enfant provient de la tradition familiale et/ou des relations intimes avec des personnes influentes. L'énoncé ci-dessous consiste à élucider cette observation :

« Dans certaines familles où les parents sont médecins par exemple, les enfants sont souvent obligés d'étudier la médecine. C'est parce que d'une part, les parents peuvent trouver pour leurs jeunes un poste dans leur établissement, et d'autre part qu'ils veulent que leurs enfants continuent la tradition familiale. Ils croient que grâce à leurs orientations, leurs enfants réussiront dans leur futur travail. Dans d'autres familles où les parents ont des relations intimes avec des personnes influentes, ils orientent leurs enfants vers les domaines de ces derniers qui, de leur côté, peuvent trouver pour ces jeunes un emploi après avoir fini les études universitaires » (FG).

Lorsque l'imposition parentale va à l'encontre de la volonté et des capacités de l'enfant, elle pourrait provoquer de mauvaises conséquences, comme le souligne un enseignant en ces lignes :

« Pour un jeune qui a une belle voix et qui aimerait devenir chanteur, mais qui est obligé par ses parents à étudier la médecine, il est probable que ce jeune homme obéisse à ses parents dans le seul but de leur plaire. De ce fait, il y a deux possibilités : premièrement, cet étudiant est capable de suivre l'enseignement dispensé. Ce cas est cependant peu nombreux, et du fond de son cœur, l'étudiant aimerait toujours réaliser son rêve un jour ; deuxièmement, en raison de la médiocrité du niveau intellectuel, cet étudiant suit difficilement les études, et il sera noyé au fur et à mesure, voire abandonnera l'université. Lorsque l'étudiant doit apprendre la spécialité pour laquelle il n'est pas doué du tout, il perdra facilement les motivations, et alors il apprend juste pour passer les examens et pour obtenir le diplôme. Comparé avec le premier cas, le deuxième est dominant à l'heure actuelle » (FP).

Et en voici une opinion similaire :

« La plupart des étudiants qui poursuivent la spécialité choisie en respectant les orientations de leurs parents trouvent difficilement les motivations, et partant s'attachent de moins en moins dans les activités formantes : ils étudient juste ce qu'il faut pour pouvoir passer les examens » (FL).

Dans une autre dimension, le souhait d'entrer à tout prix à l'université tant chez les candidats que chez les parents constitue une raison qui pourrait pousser un élève de terminale à choisir à contre cœur une spécialité à poursuivre. Les paragraphes suivants révèlent les stratégies de l'écolier en vue de parvenir à ce but :

Une démarche sinueuse

« Un candidat préfère le droit et aimerait le poursuivre. Puisque cette filière connaît souvent une sélectivité assez élevée, le jeune homme va choisir au hasard

une filière de faible sélectivité qui fait également partie du même groupe de filières que le droit. S'il réussit au recrutement, il pourra poursuivre à partir du deuxième semestre une seconde formation – le droit – la spécialité préférée conformément à la loi en vigueur. Avec une telle démarche, le candidat est parvenu à son but, et il s'investit peu à peu dans la première formation, parce qu'il ne la préfère pas. Autrement dit, celle-ci n'est rien d'autre qu'un tremplin vers la spécialité préférée » (FG).

Cependant, lorsque cette tentative de l'étudiant ne peut pas être exécutée comme prévu à cause des contraintes institutionnelles, cette situation ne peut que le démotiver. Un enseignant fait partager le cas des étudiants en formation des maîtres en ces lignes :

« Selon le règlement en vigueur, seule la formation des maîtres est gratuite. Toutefois, tout étudiant de cette formation qui voudrait poursuivre une seconde formation en simultané doit obligatoirement rembourser à son établissement supérieur un montant qui correspond aux frais de scolarité qu'il aurait dû payer. Or, il n'est pas toujours le cas où tous les candidats sont conscientisés à cette disposition lors de l'inscription au recrutement. Ce montant étant important, plusieurs étudiants, surtout les défavorisés s'arrêtent de penser à la seconde spécialité. Ainsi, lorsque sa tentative programmée est ratée, l'étudiant va tout droit à la déception : il se sent démotivé, perd son chemin et ne sait plus comment faire » (FS).

Inscription non voulue à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée

« Après le ratage à la spécialité préférée, la plupart des candidats vont s'inscrire à contre cœur à une spécialité quelconque, quelles que soient leur volonté et leur capacité, ce dans le seul but d'entrer à l'université. Ils n'osent pas repasser le concours l'an suivant, car la sélectivité serait plus ou moins élevée. Lorsqu'ils doivent apprendre ce qu'ils n'aiment pas vraiment, ils se créent difficilement les motivations : ils se lancent peu dans les apprentissages. Chaque année, pas mal d'étudiants ont abandonné l'université après peu de temps à cause de leur 'incapacité et/ou inadaptation. Quelle perte de temps, d'énergie et d'argent ! » (FD).

Surestimation des diplômes

« Au Vietnam, on surestime les diplômes. Dans la mentalité traditionnelle des Vietnamiens, on souhaite que ses enfants entrent à tout prix à l'université, car le diplôme est censé être une garantie dans la course à la recherche d'un emploi. En addition, l'échec au recrutement provoquerait la perte de la face au candidat et même à ses parents aux yeux de l'entourage. Dans ces conditions, le jeune homme va mesurer lui-même sa capacité, et arrive peut-être à la stratégie suivante : s'il

n’est pas sûr de réussir la spécialité préférée, il s’inscrit à contre cœur à une spécialité de faible sélectivité, et ce dans le seul but d’entrer à l’université. Par absence de buts précis sur le plan d’apprentissage, l’étudiant tend à perdre facilement les motivations, et tombe inéluctablement dans un dilemme : plus il étudie plus il se sent démotivé, et s’il abandonne les études, ses parents n’accepteront pas cela. En conséquence : il essaie de faire juste ce qu’il faut pour obtenir les notes admissibles dans les examens » (FG).

En la matière, nous avons soumis la question suivante au jugement des enquêtés :

- *A l’université, l’étudiant a-t-il l’autorisation de changer de spécialité suivie qui ne lui convient pas ?*

Selon l’opinion des enseignants interrogés, aucun changement n’est autorisé une fois que l’étudiant a été admis dans une spécialité, comme le montre l’énoncé ci-dessous :

« Lorsqu’un étudiant poursuit une spécialité pour laquelle il n’est pas doué du tout, il rencontre évidemment beaucoup de difficultés. Toutefois, il doit mettre des efforts autant que possible pour achever son parcours de formation, car il n’a pas d’autre choix, c’est-à-dire qu’il n’a pas le droit de changer de spécialité suivie. S’il le veut, il doit repasser l’an suivant le concours d’entrée, or la sélectivité serait plus élevée » (FL).

7.1.4. Interprétation des résultats d’entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur le paradoxe du système de recrutement :

Le paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie ou inattentifs à la formation choisie)		
Avis des étudiants motivés **(Effectif : 10/12)**	**Avis des étudiants démotivés** **(Effectif : 11/12)**	**Avis des enseignants** **(Effectif : 5/6)**
- Mélange entre volonté et capacités personnelles ;	-	- Mélange entre volonté et capacités personnelles ;
- Absence de buts d'apprentissage précis ;	-	-
-	-	- Choix de la spécialité en vogue ;
-	-	- Indifférence aux particularités des filières ;
-	-	- Choix de spécialité à poursuivre en dépit de leurs faiblesses ;
- Manque d'orientation professionnelle précise de la part de l'école, de la famille et de l'université ;	- Manque d'orientation professionnelle précise de la part de l'école et de l'université ;	- Manque d'orientation professionnelle précise de la part de l'école et de l'université ;
- Imposition parentale sur le choix de la spécialité de l'étudiant ;	- Soumission à l'obligation parentale ;	- Soumission à l'obligation parentale ;
- Influence des camarades sur le choix de la spécialité de l'étudiant ;	- Soumission à l'instinct grégaire dans le choix de la spécialité ;	- Soumission à l'instinct grégaire dans le choix de la spécialité ;
- Souhait d'entrer à tout prix à l'université : inscription non voulue à une formation après le ratage à la spécialité préférée ;	- Souhait d'entrer à tout prix à l'université : inscription non voulue à une formation après le ratage à la spécialité préférée ;	- Souhait d'entrer à tout prix à l'université : inscription non voulue à une formation après le ratage à la spécialité préférée ;
- Mauvais mécanismes du recrutement du MEF.	-	-
-	-	- Impossibilité de changer de spécialité suivie.

A partir des jugements émis par 21 étudiants motivés et démotivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

Au Vietnam, ces dernières années, une grande partie d'élèves de terminale et de bacheliers font chacun leur choix de la formation à poursuivre dans les établissements

supérieurs selon les tendances suivantes : inscription à une formation en vogue, inscription à une spécialité en fonction de sa volonté personnelle, inscription à une spécialité en fonction de sa propre capacité, soumission à l'obligation parentale et soumission à l'instinct grégaire. Dans une certaine mesure, ces tendances s'avèrent peu raisonnables, car tout candidat prend sa décision en se reposant sur une compréhension insuffisante. A titre d'illustration, concernant les filières « hot », dans les années 2000, le secteur bancaire et le commerce, pour ne compter que deux filières parmi d'autres, étaient les plus préférés par les jeunes adultes et par leurs parents, et partant la sélectivité était très élevée. Depuis plus d'une quinzaine d'années, bien des filières ne sont plus souhaitées à cause des difficultés dans la recherche d'un emploi après les études, et elles n'attirent que les candidats médiocres. Elles deviennent donc l'unique chance pour les bacheliers qui n'ont pas assez de capacité pour entrer dans les bonnes filières. Dans une autre situation, certains candidats préfèrent la médecine et décident de s'y inscrire alors qu'ils n'aiment pas du tout la biologie, et qu'ils ont peur du sang ; d'autres préfèrent les sciences économiques mais ont des difficultés avec les calculs, etc. Le point commun des cas de figure mentionnés est que bien des candidats choisissent la spécialité à suivre selon l'attractivité de la filière ou la volonté personnelle. De là provient le paradoxe du système de recrutement : beaucoup de candidats admis sont incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie. Les données recueillies indiquent que ce paradoxe est la conséquence inéluctable du mauvais choix de la spécialité par l'étudiant. A partir des arguments des enquêtés, nous avons trouvé les raisons suivantes :

Pression parentale

L'imposition parentale sur la volonté et la prise de décision de l'enfant est due à différentes raisons, dont la première porte sur l'élément culturel. Dans le passé, la culture vietnamienne en général et l'éducation ont été profondément imprégnées de l'idéologie de Confucius. Depuis des siècles, cette doctrine demeure encore dans la mentalité des Vietnamiens, à travers les conceptions sur les bonnes conduites quotidiennes. Traditionnellement, un enfant est qualifié de sage s'il sait obéir à ses grands-parents, à ses parents et à son maître ; il doit suivre docilement ce que les personnes âgées lui apprennent. Toute réplique menée par l'enfant est considérée comme manifestation de l'insolence et de la désobéissance, et lui apportera des punitions. Il en déduit que cette tradition est patriarcale et a constitué un mode de vie fondée sur la docilité. Dans les familles traditionnelles, les jeunes sont souvent orientés vers les aspirations de leurs parents qui, de leur côté, se donnent le droit de tout décider à la place de leurs enfants, des orientations professionnelles à la vie privée. Pour preuve, du primaire au secondaire, en fonction de leur propre volonté, les parents choisissent pour leurs enfants les écoles et les classes, et l'établissement et la spécialité lors du concours d'entrée à l'université. Après que leurs enfants auront fini leurs études universitaires, bien des parents font des

démarches pour leur trouver un emploi souhaité. Cette tradition est enracinée dans la mentalité des Vietnamiens qui souhaitent apporter à leurs enfants une sécurité plutôt que de les encourager aux aventures.

Une deuxième raison provient d'une préparation des chances dans la course à la recherche d'un emploi. La crise du chômage des jeunes diplômés constatée ces dernières années a affecté forcément la tendance à choisir les filières chez les candidats. Cette crise inquiète non seulement les étudiants mais aussi leurs parents, c'est pourquoi, dans l'idée que leurs enfants sont encore mineurs et moins expérimentés, la plupart des parents leur imposent leurs orientations professionnelles. Sans tenir compte de leur volonté ni de leur capacité, les parents les poussent à s'inscrire aux filières en rapport avec leur profession, leurs proches parents ou leurs personnes influentes, ce afin de trouver aisément un emploi dans l'avenir.

En gros, soumis à la pression parentale dans le choix de la spécialité à poursuivre, les jeunes n'ont pas la chance d'exprimer leurs intérêts ni d'avoir leur mot à dire ni de faire ce qu'ils veulent, mais doivent suivre le chemin dressé par leurs parents. En conséquence, dans plusieurs cas, les étudiants considèrent les études universitaires comme un acquittement de dette, et expriment la non coopération silencieuse : ils ne mettent pas d'effort, et ils font juste ce qu'il faut pour obtenir le diplôme.

Faiblesses et lacunes du système de renseignement et d'orientation professionnelle

Dans le système éducatif vietnamien, depuis le primaire jusqu'à la terminale, les activités d'enseignement consistent à répondre prioritairement aux contrôles et examens ; l'enseignant pratique principalement les méthodes de lecture-copie et de projection-copie ; et les élèves mettent l'accent sur la mémorisation et l'apprentissage « perroquet ». Dans ces conditions, les apprenants sont toujours encadrés dans les connaissances livresques ; ils n'ont pas l'occasion de découvrir chez eux-mêmes leurs capacités personnelles, même l'école et les enseignants ne les aident pas non plus à reconnaître leurs points forts pour les encourager. C'est pourquoi, durant les douze années scolaires, la plupart des écoliers vietnamiens ne savent pas ce qu'ils préfèrent vraiment et pour quel domaine ils sont doués.

De plus, le renseignement et l'orientation professionnelle à l'école secondaire s'avèrent insuffisants, et inefficaces à cause des raisons suivantes :

- Premièrement, l'école n'est pas dotée de conseiller professionnel au service de cette activité : l'enseignant responsable est invité à s'en charger en plus des enseignements et de plusieurs tâches sans nom ;
- Deuxièmement, cette activité n'est exécutée qu'en terminale et greffée avec d'autres activités dans les réunions de classe de 50 minutes. Le temps étant limité

et les informations relatives aux filières de formation étant sommaires, l'apport de cette activité est peu fructueux.

- Troisièmement, à l'heure actuelle, seuls les grands lycées s'intéressent à cette activité, et peuvent inviter les représentants des établissements supérieurs à se rendre sur site afin de répondre aux préoccupations des élèves, alors que les écoles rurales tendent à la laisser passer à cause de maints obstacles.

Du côté des établissements supérieurs, les expositions des programmes de formation organisées annuellement dans les grands centres régionaux pendant une ou deux journées ne peuvent pas satisfaire toutes les questions des élèves de terminale. D'une part, les objectifs de formation, les curricula, les particularités, les enjeux, les chances dans la recherche d'un emploi, etc. liés aux filières s'avèrent peu explicites, et d'autre part, ces informations ne se sont pas rendues à tous les candidats.

Il en résulte que le manque d'informations et d'orientation professionnelle liées aux filières pourrait pousser les candidats à ne pas distinguer leur volonté et leurs vraies capacités personnelles, à s'inscrire à la spécialité en vogue, à ne pas tenir compte des les particularités des filières en fonction de leurs faiblesses personnelles. Particulièrement, la non-concordance entre l'intitulé de la spécialité choisie et l'enseignement dispensé reconnue par les frais étudiants est également à l'origine des erreurs commises dans le choix de la spécialité.

Surestimation des diplômes

Au Vietnam, depuis plus de vingt ans, les diplômes proprement dits sont censés être l'un des facteurs importants sur la promotion sociale des citoyens. Ils deviennent un « visa » qui permet aux jeunes de se rendre à un avenir prometteur, et donc de changer leur destin. La réussite au concours d'entrée à l'université est par conséquent quelque chose d'extraordinaire – une aspiration chère tant au candidat qu'à ses parents qui, une fois réalisée, pourrait les glorifier devant leurs proches parents, leurs amis et leurs voisins. S'agissant des politiques de recrutement dans les établissements, surtout dans les organismes publics, les employeurs recrutent en priorité les candidats titulaires d'un diplôme universitaire. Ce critère provoque même les incapables à une course au diplôme : ils chercheraient à obtenir à tout prix les diplômes demandés tout en les achetant, en s'inscrivant à un établissement fantôme ou même en en faisant confectionner de faux.

Dans une telle société qu'est le Vietnam, et dans le contexte actuel de crise, si on n'est pas titulaire d'un diplôme universitaire soit on risque d'être au chômage soit on n'assume que le travail manuel, tout comme ouvriers dans les agglomérations industrielles, d'où vient le souhait d'entrer à tout prix à l'université. Pour ce faire, tout candidat pourrait avoir recours à un de trois scénarios suivants :

- Lorsque le candidat n'a pas de but d'apprentissage précis, il s'inscrit au hasard à une spécialité de faible sélectivité, quelles que soient sa volonté et ses capacités ;
- En raison de sa capacité peu élevée, le candidat s'inscrit à contre cœur à une spécialité de faible sélectivité, et ce dans le seul but de pouvoir poursuivre une seconde formation qu'il préfère ;
- Le candidat se contente de suivre une spécialité de sélectivité moyenne après plusieurs ratages à la spécialité préférée.

En conséquence : plusieurs étudiants sont incapables de poursuivre la formation choisie ou inattentifs à la formation choisie. Lorsque l'étudiant poursuit une spécialité pour laquelle il n'est pas doué du tout, il rencontre évidemment beaucoup de difficultés, et perd facilement les motivations. Or, selon les règlements en vigueur, tout étudiant n'a pas l'autorisation de changer de spécialité suivie, et s'il le veut, il doit repasser l'an suivant le concours d'entrée.

Quant aux mécanismes du recrutement, le MEF et l'université doivent être responsables du mauvais choix de la spécialité de l'étudiant, car le MEF a approuvé l'augmentation de l'envergure de la formation et a donné le feu vert aux établissements supérieurs de recruter les candidats à d'autres vœux.

Toutes ces causes sont d'ordre structurel : pour améliorer la situation, il faut réparer des erreurs systémiques susmentionnées qui se trouvent en profondeur dans la modalité d'organisation de la société.

7.1.5. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Le paradoxe du système de recrutement a fait que beaucoup de candidats admis sont incapables de poursuivre la formation choisie ou inattentifs à la formation choisie. Cet état des choses est dû entre autres à la pression parentale, aux faiblesses et lacunes du système éducatif, à la tendance de surestimation du diplôme de la société, et aux mécanismes du recrutement du MEF et de l'université.

Le mauvais choix de la spécialité est à l'origine de ce qu'on appelle « scolarisation fallacieuse » mais à l'université, depuis longtemps très répandue seulement dans l'enseignement général (le primaire et le secondaire). Lorsque l'étudiant poursuit une spécialité pour laquelle il n'est pas doué du tout, et qu'il n'a cependant pas l'autorisation de changer de spécialité suivie, il tombe fatalement dans un dilemme : plus il étudie plus il se sent démotivé, voire noyé, mais il n'ose pas abandonner les études. En conséquence : il

essaie de faire juste ce qu'il faut pour passer les examens, et pour finalement obtenir le diplôme.

Aujourd'hui, malgré le changement énorme de la société, règnent encore la tradition patriarcale dans plusieurs familles vietnamiennes et un mode de vie fondée sur la docilité. Cette tradition contribue à produire des « enfants programmés » ou des « poulets industriels » qui ne savent qu'obéir à leurs parents, et qui manquent de perspective future, d'opinion personnelle et de propres rêves. Forgés dans de telles conditions, ils n'ont même pas de buts précis dans la vie, *a fortiori* dans les études universitaires qui exigent d'eux des motivations élevées.

7.2. Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect

Ces dernières années, au Vietnam, dans l'opinion publique court l'expression « Primo la descendance, Secundo les relations intimes, Tertio l'argent et Quarto l'intellect » (les 4 « ệ », comme on dit en vietnamien). L'intellect est toujours classé à la fin de la liste de priorité appliquée aux recrutements et nominations de toute sorte. Ces conditions vont à l'encontre de tout progrès social, et surtout de la démocratie :

La favorisation de la descendance des dirigeants renvoie au népotisme : un candidat pourrait être facilement nommé à un poste important s'il est de la famille des grands dirigeants ou hauts fonctionnaires, même s'il n'a aucune compétence spéciale. Cette tendance fait penser au féodalisme où les grandes familles partageaient l'administration du pays.

La favorisation des relations intimes renvoie au clanisme : dans sa vie professionnelle, un individu réussit facilement s'il possède de bonnes relations avec des personnes influentes. Ce qui est dangereux, c'est que dans cet ordre de privilège, la notion « relations intimes » implique que dans les affaires publiques, les dirigeants du pays agissent en se basant sur les relations entre amis et surtout entre membres des groupes d'intérêt.

La puissance de l'argent : dans une société caractérisée par le « capitalisme sauvage » où l'argent domine largement comme au Vietnam, si on a de l'argent, on pourrait tout faire. Dans le quotidien, l'énoncé suivant devient répandu quand on parle du mercantilisme : « Ce qui n'est pas acheté avec de l'argent sera acheté avec beaucoup d'argent ».

La dévalorisation de l'intellect : plusieurs jeunes diplômés compétents trouvent difficilement un emploi, voire restent en chômage de longue durée, car ils ne sont pas dotés de ces trois conditions primordiales susmentionnées.

Selon les résultats obtenus, l'item *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect* est attesté par 23 enquêtés (9 étudiants motivés, 9 étudiants démotivés et 5 enseignants) comme l'un des trois facteurs influant le plus sur la démotivation de l'étudiant dans ses études (cf. §6.1.2.4 du chapitre 6). C'est pourquoi, cette section consistera à analyser les arguments de ces trois groupes d'informateurs dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

7.2.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Au total, neuf étudiants sur douze ont classé l'item *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect* deuxième parmi les trois facteurs les plus influents sur la dynamique motivationnelle. Selon les enquêtés, cet ordre de privilège est très répandu au Vietnam à l'heure actuelle grâce à différentes chaînes d'informations telles que la famille, l'entourage, les mass media, etc. Il reflète une réalité du pays où les chances dans la recherche d'un emploi et les promotions dans la profession se reposent essentiellement sur les trois conditions importantes « descendance – relations intimes – argent » qui l'emportent sur l'intellect. Observons les énoncés suivants :

> « A mon avis, l'ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect n'est plus inconnu de tout le monde, car la presse et la télé ont abordé ce thème à plusieurs reprises. De plus, dans le monde estudiantin, j'entends souvent les camarades discuter sur cet ordre de privilège. Ainsi, lorsqu'un candidat est doté de l'une des trois conditions importantes descendance – relations intimes – argent, quelque niveau intellectuel que ce soit, il aura beaucoup plus de chances dans la recherche d'un emploi ou de promotions dans sa profession qu'un autre candidat, voire compétent. Telle est la réalité de la société vietnamienne d'aujourd'hui » (E4).

> « Je suis actuellement en 4e année de licence. Comme d'autres étudiants, j'ai des préoccupations sur la recherche d'un emploi. J'ai vu certains jeunes diplômés dans notre Faculté avoir trouvé immédiatement un poste après leurs études universitaires, je les ai contactés et j'ai appris que les uns ont eu recours à leurs parents et à leurs proches parents, les autres aux relations intimes avec des personnes influentes, et les restes à la force de l'argent. En gros, ces individus ont obtenu chacun un emploi grâce à un élément externe mais non à leurs propres capacités. Ce qui fait que je me sens un peu anxieux à mon avenir » (E5).

« Je connais cet ordre de privilège descendance – relations intimes – argent – intellect grâce aux conversations avec mes parents, mes cousins/cousines, mes voisins, etc. D'après eux, pas mal de jeunes diplômés de licence, même les meilleurs sont au chômage durant longtemps. C'est parce qu'ils n'ont ni de parents chefs d'entreprise ni de relations intimes avec des personnes influentes ni d'argent. Pour se nourrir, ils se contentent d'assumer le travail qui ne concerne pas du tout leur spécialité suivie, ou le travail manuel, tout comme ouvriers dans les agglomérations industrielles. Quelle tristesse ! » (E10).

« En classe, lors de petites pauses, les enseignants nous font partager les difficultés qu'ont rencontrées les anciens étudiants dans la recherche d'un emploi après leurs études universitaires. Concrètement, ils insistent sur le fait que de nos jours, pour trouver un emploi dans tel ou tel établissement, et pour pouvoir promouvoir dans la profession, plusieurs candidats ont dû recourir aux conditions telles que la descendance, les relations intimes et l'argent, alors que l'intellect n'est pas le facteur déterminant. Ces informations nous inquiètent beaucoup » (E16).

« Dans les réseaux sociaux, ne sont pas rares les articles portant sur l'ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect. Et dans la vie quotidienne, je connais également des cas concrets où on a dû payer cher pour obtenir un emploi et des promotions, ou pour garder son fauteuil » (E13).

En la matière, nous avons soumis la question suivante aux jugements des enquêtés :

- *Où apparaît l'ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect ? dans quel secteur ? public ou privé ?*

Les réponses obtenues ont affirmé que l'ordre de privilège en question apparaît tant dans les organismes publics que dans les organismes privés, à l'exception des organismes étrangers. Un étudiant s'exprime ainsi :

« Pour obtenir facilement un emploi dans un organisme public ou privé, il vaut mieux que le candidat doive avoir des parents chefs d'entreprise, ou des relations intimes avec des personnes influentes ou de l'argent. Sinon, le risque de chômage est très élevé. En réalité, certains candidats peuvent trouver eux-mêmes un emploi, sans aucune aide extérieure, mais c'est rare ! S'agissant de la descendance, dans notre Faculté par exemple, certains jeunes enseignants sont des enfants et des proches parents des chefs des Départements. Si un étudiant souhaite être recruté au poste d'enseignant à l'université, il lui suffit d'être titulaire d'un

diplôme de licence à mention bien et de remplir une des trois conditions descendance – relations intimes – argent. Sinon, il devrait être tellement talentueux que l'on ne peut pas ne pas le recevoir » (E7).

Dans ce sens, un étudiant ajoute :

« Aujourd'hui, dans les organismes publics ainsi que dans les organismes privés, on a tendance à recruter les candidats en s'appuyant sur l'une des deux conditions suivantes : la descendance et les relations intimes. Si ces candidats n'en sont pas dotés, ils doivent avoir de l'argent. C'est seulement dans les compagnies étrangères où les employeurs s'intéressent sérieusement aux compétences professionnelles et aux savoir-être du candidat. Cela veut dire qu'il sera recruté s'il est assez compétent » (E9).

Et en voici une autre opinion :

« Dans n'importe quel établissement, public ou privé, la descendance – les relations intimes – l'argent conditionnent les chances dans la recherche d'un emploi et dans l'obtention des promotions. Si le candidat n'a rien d'autre que son intellect, il aura beaucoup moins d'avantages que les personnes privilégiées. Ça, c'est sûr et certain ! » (E12).

Au Vietnam, une grande partie des diplômés préfèrent travailler dans les organismes publics à cause de différentes raisons, dont la première porte sur la stabilité de l'emploi, comme l'indique le propos ci-dessous :

« Lorsque l'on devient titularisé dans un organisme public, on est rassuré de travailler jusqu'à la retraite, sans être licencié sauf violation des règlements en vigueur. De plus, les horaires de travail sont fixés pendant la semaine, de 7h30 à 11h30, et de 13h30 à 17h, et on se repose le week-end. Pour avoir une vie stable et peu occupée, pas mal de jeunes diplômés préfèrent entrer dans le secteur public. Dans la réalité, beaucoup de personnes ont choisi de travailler dans les organismes privés après les études universitaires. Néanmoins, quelques années plus tard, ils ont essayé de chercher un emploi dans un organisme public à cause de différentes raisons, dont la stabilité de l'emploi » (E11).

Une deuxième raison explique que dans les organismes publics, on subit moins de pression qu'aux organismes privés. A ce sujet, un étudiant explicite :

« A ma connaissance, lorsque l'on travaille dans un organisme public, on sera peu occupé, car d'une part la charge de travail est peu importante, et d'autre part, les horaires de travail sont moins contrôlés et moins surveillés qu'à l'extérieur. D'habitude, les horaires d'ouverture sont prescrites comme suit : 7h30-11h30 et 13h30-17h, c'est-à-dire qu'en principe, on travaille 8 heures par jour. Cependant,

ce volume horaire pourrait être taillé d'une manière ou d'une autre par les employés : on arrive au poste en retard, et le quitte tôt ou discute avec les collègues durant des heures. De tels comportements sont souvent tolérés dans ce milieu » (E4).

Le revenu raisonnable après la retraite intéresse beaucoup de jeunes adultes et aussi leurs parents :

« Comparé avec les établissements privés, le revenu destiné aux employés retraités des organismes publics est plus élevé[76]. Pour preuve, ma mère, ancien enseignant, obtient environ 5 millions de vnd par mois [≈ 217 usd], alors que mon père, ancien technicien, obtient environ 3 millions de vnd [≈ 130 usd]. Particulièrement, dans plusieurs établissements privés, les retraités n'obtiennent pas de revenu mensuel ; ils obtiennent juste pour une seule fois un montant qui correspond à leur ancienneté. Par conséquent, l'obtention d'un emploi dans un organisme public est un souhait tant pour plusieurs adultes que pour leurs parents » (E13).

De plus, l'espoir de se rendre à un brillant avenir et donc de changer le destin chez plusieurs adultes pourrait pousser leurs enfants à s'engager dans les organismes publics. Un étudiant confie :

« Pendant le travail, bien que le salaire des employés des établissements publics soit moins élevé que celui des établissements privés, on pourrait recevoir d'autres soutiens et d'autres ressources sans nom. Si l'on est doté de l'une des trois conditions descendance – relations intimes – argent, on aura beaucoup de chances d'être nommé à un bon poste supérieur. Il est à noter qu'au Vietnam, le pouvoir s'accompagne toujours de plusieurs privilèges. Depuis peu, beaucoup de cadres et dirigeants des organismes et entreprises publics sont rapidement devenus très riches : ils achètent des voitures de luxe, habitent dans les châteaux, etc., ce qui affecte plus ou moins la soif de richesse chez bon nombre de jeunes diplômés : ils souhaitent devenir riches également » (E9).

D'un autre côté, beaucoup hésitent à travailler dans les organismes privés à cause des risques qu'ils pourraient courir. Les paragraphes ci-après en sont témoin :

Instabilité

« Pour obtenir un emploi dans un organisme privé, on devrait payer cher quand même. Toutefois, on risquerait d'être licencié à n'importe quel moment si l'on

[76] A vrai dire, le système de salaire des retraités est unique, la différence étant due d'une part au montant du salaire et d'autre part à l'ancienneté de l'employé. Le problème est que presque personne ne peut travailler continuellement dans les établissements privés jusqu'à sa retraite, ce qui fait que la somme d'années de travail réduit beaucoup.

n'est pas assez compétent pour assumer son poste. C'est pourquoi, ceux qui ont besoin de la stabilité souhaitent de préférence travailler dans les organismes publics » (E5).

Compétition

« Dans les organismes privés, la compétition entre les employés est toujours féroce. Pour survivre et obtenir des promotions dans la profession, tout individu devrait avoir des compétences et mettre des efforts autant que possible, ce qui est rare dans les organismes publics qui, quant à eux, privilégient ceux qui sont dotés des conditions d'or : descendance – relations intimes – argent » (E16).

Pression

« D'habitude, dans les organismes privés, tout employé doit subir toute sorte de pressions. Dans le secteur bancaire par exemple, chaque année, plusieurs banques obligent chaque employé à faire déposer à la banque un montant fixé périodiquement, ou bien dans les sociétés de commerce, les chefs imposent les chiffres d'affaires à leurs employés. Si quiconque n'accomplit pas sa tâche, il perdra des avantages, voire subira la déduction du salaire » (E10).

D'un autre côté, les exigences rigoureuses des organismes étrangers constituent des barrières qui entravent le souhait de travailler dans ces endroits chez beaucoup de personnes :

« Dans les compagnies étrangères, les employeurs s'intéressent à ce que vous êtes capable de faire, et non à ce qui figure dans vos relevés de notes et dans votre diplôme, notamment, ils valorisent bien ceux qui maîtrisent les langues étrangères. A mon avis, la plupart des jeunes diplômés vietnamiens ne répondent pas suffisamment aux exigences rigoureuses des employeurs étrangers, de plus, ils ne sont pas assez confiants de déposer leur candidature dans ces établissements » (E12).

Lorsque le souhait d'entrer dans les organismes publics est encore important, la compétition entre les candidats est féroce, d'où viennent les compétitions ténébreuses. Pour obtenir un emploi dans le secteur public, le candidat devrait payer un montant qui est souvent différent d'un poste à un autre, et d'un organisme à un autre. Les énoncés suivants révèlent ce secret :

« Le prix d'un emploi est très différent. Par exemple, l'année dernière, mon cousin a payé environ 350-400 millions de vnd [≈ 15.000-17.000 usd] pour obtenir un poste dans une banque. Tel est le prix moyen de ce secteur, car selon certains journaux électroniques, il y a des personnes qui ont payé environ 500 millions de vnd [≈ 21.700 usd] pour ce poste » (E7).

« Pour obtenir un poste dans une école publique, le candidat devrait payer environ 150-200 millions de vnd [≈ 6.500-8.600 usd] en fonction du statut social des établissements : plus l'école est grande plus le montant à payer est élevé » (E11).

« J'ai appris par les mass media que pour obtenir un poste d'ingénieur dans une compagnie d'électricité, on doit payer environ 100 millions de vnd [≈ 4.300 usd] » (E4).

Se pose donc la question suivante :

- *Comment l'ordre de privilège : descendance – relations intimes – argent – intellect influence-t-il la dynamique motivationnel de l'étudiant ?*

D'après les enquêtés, lorsque ces trois conditions « descendance – relations intimes – argent » l'emportent sur l'intellect, les valeurs fondamentales de la société telles que l'équité, l'honnêteté, la confiance en la justice, etc. sont en danger, et partant cet état des choses contribuera à diminuer les motivations chez l'étudiant. Les paragraphes suivants consistent à élucider cette remarque :

« Lorsque l'intellect est classé dernier dans l'ordre de privilège de la société, d'une part, les étudiants en général, et les défavorisés perdront facilement les motivations dans les apprentissages, car ils ne voient pas l'équité sociale, et que les efforts dispensés ne seront pas correctement valorisés ; et d'autre part, les étudiants favorisés risqueraient de ne pas vouloir mettre d'efforts, car ils croient certainement obtenir un emploi, quelle que soit leur capacité » (E11).

« Lorsque les chances dans la recherche d'un emploi et les promotions dans la profession s'établissent principalement sur la base des trois conditions importantes descendance – relations intimes – argent, la plupart des étudiants éprouveront difficilement les bonnes motivations pour s'engager activement dans les études : ils ne voient pas l'égalité entre les individus. A l'inverse, ils chercheront à tout faire pour avoir des relations intimes avec des personnes influentes et pour avoir de l'argent, et ce dans le seul but d'obtenir un emploi dans l'avenir. Dans cet esprit, les objectifs d'apprentissage de ces apprenants seront détournés : au lieu d'apprendre pour comprendre, pour mettre en pratique et pour développer les compétences acquises, ils font des études juste pour obtenir le diplôme » (E9).

« Lorsque l'on doit payer cher pour obtenir un emploi et/ou des promotions dans la profession, on cherchera à tout faire afin de récupérer rapidement cet investissement, d'où vient la corruption de toute sorte. Dans la société où les chances ne sont pas égales à tout le monde, et où le succès ne vient pas toujours

de ses propres compétences mais de l'argent et d'autres éléments, tout effort de l'étudiant dans les apprentissages deviendra nul » (E13).

« Pendant les études à l'université, les étudiants observent toujours ce qui se passe dans la société, dans leur entourage, dans leur Faculté, etc. Lorsqu'ils réalisent que les diplômés ont trouvé un emploi grâce aux trois conditions descendance – relations intimes – argent, il y aura deux possibilités : soit ils suivent le chemin qu'ont dressé ces anciens étudiants, et il arrive qu'ils négligent les études ; soit ils ont une vision très pessimiste de leur avenir, et partant ne veulent plus mettre d'efforts » (E10).

7.2.2. Considérations par les étudiants jugés démotivés

En tout, neuf étudiants sur douze ont choisi l'item *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect* comme l'un des trois facteurs les plus influents sur la motivation d'apprentissage de l'étudiant. Ils se sont mis d'accord pour dire que cet ordre de privilège est actuellement très répandu au Vietnam, et qu'il reflète correctement la réalité de la société en matière de recrutement et de nomination. S'agissant tout d'abord du favoritisme de la descendance, un étudiant s'exprime :

« Quelle que soit sa capacité, une personne, issue de la famille où les parents sont des grands dirigeants ou des hauts fonctionnaires, pourrait être nommée à des postes importants dans les organismes administratifs ou les entreprises publics, qui lui rapportent beaucoup d'avantages. Ainsi, ne sont pas rares les cas où les jeunes hommes et les jeunes femmes de plus ou moins de 30 ans ont été nommés à des fauteuils puissants des organismes d'Etat. Qui sont-ils ? Sont-ils vraiment compétents ?... la réponse à ces questions est simple : ils sont en fait les descendants des dirigeants de tous les échelons » (E20).

Dans ce sens, un étudiant ajoute :

« Depuis peu, dans les organismes et entreprises publics, on voit que les dirigeants de tous les échelons ont tendance à nommer seulement leurs descendants à des postes importants. Par exemple, le père est directeur, et l'un de ses enfants est chef comptable, et l'autre est chef des ressources humaines, etc. Ce qui fait que l'établissement fonctionne comme sous le régime du népotisme où les membres de la famille partagent chacun l'administration » (E25).

A propos des relations intimes et de l'argent, nous notons l'énoncé suivant :

« Au Vietnam, il est répandu de recourir aux relations intimes et aux paiements d'argent sous la table pour obtenir un emploi ou des promotions dans la

profession, tant dans les organismes publics que dans les sociétés privées, à l'exception des entreprises étrangères. Cela signifie que l'intellect ne joue pas le rôle déterminant dans le recrutement et la nomination » (E28).

Dans une certaine mesure, les relations intimes avec des personnes influentes et l'usage d'argent se lient étroitement et se renforcent mutuellement. Un étudiant formule son argument comme suit :

« En ce qui concerne le recrutement, les promotions et la nomination, plus on a de relations intimes et plus on a d'argent, plus on aura de privilèges que d'autres candidats. Néanmoins, lorsque l'une des deux conditions n'est pas remplie, on aura moins de chances. A titre d'exemple, le prix à payer pour l'obtention d'un poste dans une école en ville est d'environ 200 millions de vnd [≈ 8.700 usd]. Le premier cas : si vous avez des relations intimes avec des personnes influentes, vous payez peut-être un peu moins, c'est-à-dire que vous devez payer un montant quand même. Si vous n'avez pas assez d'argent, personne ne peut vous aider. Ça, c'est sûr et certain ! Le deuxième cas : si vous avez juste de l'argent, vous devriez recourir à un courtier, et il est évident que le succès de cette affaire sera moitié-moitié. Le troisième cas : si vous n'avez rien d'autre que la capacité, vous risquerez d'être au chômage pendant longtemps. En bref, je connais ces règles clandestines grâce aux réseaux sociaux, aux camarades, à l'entourage, etc. » (E30).

Toujours concernant les relations intimes et l'argent, un étudiant fait partager son expérience vécue lors du travail à mi-temps en ces lignes :

« J'ai commencé à assumer un travail à mi-temps depuis un an dans une compagnie privée. L'objectif est de m'entraîner aux compétences quotidiennes. Peu après, je réalise que dans cet établissement, les relations intimes et l'argent l'emportent sur l'intellect. C'est-à-dire que ceux qui sont dotés d'une de ces deux conditions obtiendront plus d'avantages que d'autres. Ainsi, si vous êtes compétent, et vous n'avez cependant pas de relations intimes ni d'argent, on vous assignera plusieurs tâches à faire : on profitera de vous autant que possible. Or, vous êtes toujours un employé ordinaire ; vous êtes loin d'obtenir des promotions dans la profession. Les chances ne sont consacrées qu'aux privilégiés » (E19).

Actuellement, bien de personnes hésitent à travailler dans les entreprises étrangères à cause des exigences rigoureuses des employeurs. Un étudiant explique :

« Dans les sociétés étrangères, les employeurs demandent aux candidats non seulement les compétences professionnelles mais aussi la maîtrise des langues et les compétences quotidiennes. Pour ne pas être licencié, tout employé doit être travailleur et sérieux, et mettre des efforts incessants dans la profession. Dans de

telles conditions, seuls ceux qui sont vraiment compétents peuvent être recrutés et y travailler pour longtemps » (E23).

Entre deux options : le secteur public et le secteur privé, beaucoup préfèrent la première option pour différents motifs.

- *Stabilité*

« Bien des diplômés souhaitent travailler dans les organismes publics grâce à la stabilité que ces établissements leur rapportent. En effet, une fois être recruté, on est rassuré de travailler jusqu'à l'âge de la retraite. Le revenu à la retraite est plus élevé que celui des sociétés privées[77], bien que pendant le travail, on gagne un peu moins » (E22).

« Dans des familles favorisées où l'argent est en abondance, les parents préfèrent que leurs enfants puissent obtenir un emploi stable dans un organisme public, quoique le salaire soit médiocre. Stable parce que même si l'on n'est pas assez compétent pour assumer son travail, on ne sera pas exclu. C'est la raison pour laquelle ces parents acceptent volontiers de verser une grosse somme pour leurs enfants » (E32).

- *Peu de pression au travail*

« A ma connaissance, dans les organismes publics, on se sent peu occupé et peu stressé, parce que les horaires de travail ne sont pas strictement contrôlés, que la charge de travail est peu importante, que l'on n'est pas exploité, etc. Le travail reste toujours là, si aujourd'hui, on ne l'a pas encore fini, on va le résoudre demain. Rien n'est pressant. En gros, dans ces établissements, la pression au travail est beaucoup moins élevée qu'à l'extérieur » (E26).

- *Souhait de changer son destin*

« Depuis peu, beaucoup de fonctionnaires et dirigeants qui travaillent dans les organismes publics sont devenus très riches. Ils ont construit de grandes villas, acheté des voitures de luxe et des terrains dans les zones très coûteuses ; leurs enfants font des études dans les grandes écoles à l'étranger ; etc. Observant la vie snob de ces cadres, pas mal de jeunes diplômés souhaitent également entrer dans un organisme public dans l'espoir de changer leur destin un beau jour » (E20).

Au sujet de la richesse des fonctionnaires et dirigeants du secteur public, nous avons formulé la question suivante :

[77] A vrai dire, le système de salaire des retraités est unique, la différence étant due d'une part au montant du salaire et d'autre part à l'ancienneté de l'employé. Le problème est que presque personne ne peut travailler continuellement dans les établissements privés jusqu'à sa retraite, ce qui fait que la somme d'années de travail réduit beaucoup.

- *A l’heure actuelle, une grande partie des fonctionnaires et dirigeants de tout échelon sont rapidement devenus riches, que pensez-vous de ce phénomène ?*

Les réponses collectées révèlent que cette richesse est due entre autres à l’obtention des pots-de-vin. En matière de recrutement, un étudiant confie :

> « Sur les réseaux sociaux, ne sont pas rares les écrits sur le versement et l’obtention des pots-de-vin pour être embauché. Récemment, sur le journal *Tuổi Trẻ online*, me semble-t-il, pour travailler dans un hôpital de la ville, le candidat doit verser un grand pot-de-vin des centaines de millions de vnd [≈ des dizaines de milliers de dollars]. Même s’il a des relations intimes avec des personnes influentes, il doit payer cher quand même » (E30).

Dans le domaine éducatif, le versement et l’obtention des pots-de-vin dans les écoles scolaires se constatent dans ces paragraphes :

> « Chaque année, des milliers de jeunes enseignants sont diplômés dans les IUFM. Pour obtenir un emploi dans une école en ville, certains d’entre eux doivent verser un pot-de-vin aux chefs des services de l’éducation et de la formation, et aux dirigeants des établissements. Le prix à payer est différent d’une école à l’autre, et le prix moyen est plus de cent millions de vnd [≈ 4.350 usd]. Si l’on n’a pas d’argent, on ne peut que travailler dans les petites écoles en campagne » (E19).

> « S’agissant du changement de lieu de travail, un enseignant en campagne qui souhaite travailler dans une école en ville pourrait payer un montant d’environ 200 millions de vnd [≈ 8.700 usd]. Tel est le prix ordinaire ! Plus l’école est grande plus le prix est élevé » (E28).

Le propos suivant indique le versement et l’obtention du pot-de-vin dans la nomination des cadres dirigeants :

> « Dans le secteur public, du centre au niveau local, chaque fauteuil important porte un prix. Par exemple, pour être nommé au poste de directeur du service commerce de la ville, le candidat doit payer quelques dizaines de milliers de dollars en plus des relations intimes avec les hauts dirigeants. Plus le poste est important plus les versements sont élevés. Au Vietnam, le pouvoir est accompagné toujours de beaucoup de privilèges, c’est pourquoi, beaucoup de personnes n’hésitent pas à payer cher » (E25).

Se pose donc la question suivante :

- *Comment l’ordre de privilège s’imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect influence-t-il la dynamique motivationnel de l’étudiant ?*

D'après les avis des enquêtés, cet ordre de privilège provoque probablement de fortes démotivations chez l'étudiant, car celui-ci ne croit plus à l'équité sociale. A propos du privilège réservé à la descendance, nous notons les énoncés suivants :

> « Lorsque [le système privilégiant] la descendance règne dans la société, les postérités des dirigeants de tous les échelons obtiendront toujours plus d'avantages qu'autrui : quelle que soit leur capacité, ils seront nommés à des postes importants des organismes d'Etat ou des entreprises publiques, alors que les compétents ne sont pas correctement valorisés. Cette situation va ruiner les motivations de l'étudiant dans les études à cause de l'iniquité sociale » (E22).

> « Ce système privilégiant la descendance me fait penser au dicton renvoyant au contexte du féodalisme : le fils du roi sera roi. Lorsque le recrutement, la nomination et les promotions sont exécutés sur la base de la descendance, cet état des choses encourage difficilement les étudiants à s'engager activement dans les apprentissages. C'est parce qu'ils croient que tous les efforts de leur part ne cueillent pas de bons fruits : le fils du chef sera chef » (E26).

> « Prenons un exemple : un étudiant essaie de mettre des efforts dans les études dans l'espoir de devenir un bon chef. Combien il sera triste si, un jour, il réalise que la descendance règne dans la société. Une telle société n'est rien d'autre qu'une société féodale, et de ce fait, l'étudiant tend à perdre facilement les motivations » (E23).

S'agissant de l'impact du favoritisme des relations intimes et de l'argent sur la dynamique motivationnelle, un étudiant avoue :

> « Dans une société où les relations intimes et l'argent sont toujours des conditions d'or au service du recrutement et des promotions, comment seront-ils les candidats défavorisés ? Devant cette situation, il arrive que les étudiants tombent fatalement dans le pessimisme : quels que soient leurs efforts, ils sont toujours classés après les privilégiés. En conséquence, ils s'attachent de moins en moins à l'enseignement dispensé » (E32).

Dans ce sens, un étudiant émet son opinion sur le revers de l'argent en ces termes :

> « Lorsque l'argent est censé être la clé de tous les problèmes, il provoque de mauvaises conséquences. A titre d'exemple, dans les études, les étudiants issus des familles favorisées, qui souhaitent avoir les beaux résultats, et ne veulent cependant pas du tout travailler, utiliseraient de l'argent pour acheter les notes et les diplômes ; et dans la profession, ces individus utiliseraient de l'argent pour obtenir un emploi et des promotions à un poste important. Autrement dit, avec de

l'argent, un candidat qui n'a aucune compétence spéciale pourrait devenir très probablement chef d'un grand établissement. Une société où domine l'argent engendrera forcément l'iniquité sociale : les chances de réussite n'étant pas divisés à parts égales pour tout le monde, les étudiants en général et les défavorisés se convainquent eux-mêmes difficilement de mettre des efforts dans les études » (E20).

Et en voici un autre argument :

« Lorsque l'on doit payer cher pour obtenir un emploi, des promotions, ou pour garder son fauteuil, on cherchera à récupérer rapidement cet investissement, d'où viennent les petites et grandes corruptions dans la société. A titre d'illustration, les dirigeants des échelons, dans le domaine des affaires, harcèlent à tout prix les entreprises pour obtenir les enveloppes, et dans le recrutement et la nomination, vendent des postes au sein de l'établissement. Dans l'éducation, certains enseignants et gestionnaires vendent des notes, des sujets d'examen, des diplômes, etc., d'où vient le phénomène appelé "semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme". Cet état des choses ne peut que démotiver ceux qui travaillent sérieusement dans les études » (E30).

7.2.3. Considérations par les enseignants

En somme, cinq enseignants sur six ont choisi l'item *Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect* comme facteur influant le plus sur la démotivation de l'étudiant dans ses études. Ils ont affirmé que de nos jours, cet ordre de privilège règne au Vietnam, tant dans le secteur public que dans le secteur privé. S'agissant tout d'abord du secteur public, un enseignant s'exprime :

« Selon mon observation, pour pouvoir travailler dans tel ou tel organisme public, les candidats doivent répondre à une des deux conditions importantes telles que la descendance et les relations intimes. Cela signifie qu'un individu aura plus de chances qu'un autre dans la course à la recherche d'un emploi si ses parents sont de hauts dirigeants ou connaissent bien des personnes influentes dans différents domaines » (FH).

Dans ce sens, un enseignant ajoute :

« La descendance et les relations intimes avec des personnes influentes existent depuis longtemps dans notre pays. Si auparavant ces éléments se blottissaient timidement et craintivement, ils sont devenus ostensibles et défient l'opinion publique depuis peu » (FG).

Lorsque l'une de ces deux conditions n'est pas satisfaite, les candidats doivent avoir de l'argent. Parmi les trois facteurs en question, les paiements d'argent sous la table pour obtenir un emploi ou des promotions dans la profession est le plus répandu. Un enseignant l'affirme ainsi :

> « Aujourd'hui, si on ne possède rien parmi les conditions descendance – relations intimes – argent, on trouvera difficilement un emploi, ou bien on ne sera pas nommé à un poste supérieur : on ne sera toujours qu'un employé ordinaire, quelle que soit sa capacité. Beaucoup de familles défavorisées ont emprunté de l'argent à la banque ou autres pour leurs enfants, voire ont engagé leurs biens immobiliers. Les postes étant inversement proportionnels aux dossiers de candidature, les candidats médiocres sont obligés de mobiliser les trucs pour gagner à tout prix. Lorsque l'argent peut aveugler les jurys de recrutement, les compétences intellectuelles du candidat ne sont pas appréciées lors des sélections » (FS).

A propos du versement des pots-de-vin pour obtenir un emploi, un enseignant dévoile :

> « Depuis peu, j'ai appris par le mass média que pour travailler dans une banque publique, on doit payer cher à un groupe d'intermédiaires. Le prix d'une telle affaire est d'environ 300-400 millions de vnd ou plus [≈ 13.000-17.400 usd]. Le paiement sera effectué une seule fois dès que la transaction entre les deux côtés concernés est établie » (FP).

Ce vice n'épargne pas l'éducation : l'énoncé suivant révèle le montant qu'un candidat doit payer pour obtenir un emploi dans une école en ville :

> « La plupart des étudiants diplômés en formation des maîtres sont au chômage, et certains trouvent un emploi à la campagne et à la montagne – les régions défavorisées. Pour entrer dans une école en ville, les candidats doivent payer une somme d'argent quelconque en fonction des établissements et des villes. Par exemple, le prix d'un poste dans une grande école à la ville de Can Tho est au moins de 200 millions de vnd [≈ 8.700 usd] » (FD).

Selon les avis des enquêtés, bien des Vietnamiens préfèrent travailler dans les organismes publics pour différents motifs, tels que la stabilité, l'absence de pression, les chances de promotion professionnelle et de changement de vie. Les chances d'accès à ces endroits sont par conséquent très compétitives. A ce sujet, un enseignant confie :

> « Sauf les erreurs gravement violées, normalement, lorsque l'on obtient un emploi dans un organisme public, on est rassuré de travailler jusqu'à la retraite, même si l'on n'est pas assez compétent, on ne sera pas licencié. Ça, c'est sûr et certain ! Le chemin de la promotion professionnelle d'un individu n'est pas toujours bâti sur la

base de ses compétences professionnelles, mais sur les stratégies qu'il adopte : il doit d'abord adhérer au Parti communiste – une condition préalable, dès lors, profitant des mots d'or "descendance – relations intimes – argent", il pourrait être nommé à un poste supérieur » (FG).

D'après le règlement en vigueur, pour obtenir un emploi dans un organisme public, chacun doit passer un concours d'entrée qui a pour but nominal de recruter les candidats les plus compétents. Or, nous y constatons la tricherie dans cet énoncé ci-après :

« Le concours de recrutement devient significatif s'il est organisé de façon sérieuse, équitable et objective. Or, ces dernières années, plusieurs candidats médiocres ont été facilement sélectionnés. Sur les journaux *baophapluat.vn*, *Tuổi Trẻ online*, *vnexpress.net*, etc. on voit pas mal d'articles sur la tricherie lors des concours de la fonction publique. Parmi les lauréats, la moitié comprenait les descendants et les proches parents de hauts dirigeants. Selon les auteurs, ces résultats étaient issus des négociations clandestines et de l'ordre verbal des autorités hiérarchiques supérieures adressé à leur échelon inférieur, et partant les compétents ont de moins en moins de chances » (FP).

En addition, le propos suivant contribue à justifier la tricherie exécutée dans les concours de recrutement :

« A vrai dire, puisque la loi est créée par l'homme, elle pourrait être brisée. Bien que [la transparence du] concours de recrutement de fonctionnaires soit prescrit par la loi, il y a ici et ailleurs dans les organismes publics des candidats admis grâce au piston. Certains fonctionnaires et dirigeants concernés comprennent bien la loi, et savent exploiter les lacunes et faiblesses de la présente loi au service de leurs intérêts personnels. Chaque année, les dirigeants déclarent publiquement assurer la transparence du recrutement, mais tout le monde constate que personne ne peut obtenir un emploi sans piston. Personnellement, je ne crois ni la transparence ni l'équité du concours de recrutement de fonctionnaires, car celui-ci est actuellement dominé par les facteurs descendance – relations intimes – argent. Dans une certaine mesure, l'argent l'emporte sur la descendance et sur les relations intimes : avec de l'argent, on peut faire tout ce que l'on veut » (FH).

En la matière, nous avons formulé la question suivante :

- *Que pensez-vous de la corruption dans les recrutements et nominations au Vietnam à l'heure actuelle ?*

Cinq interviewés soulignent que cette corruption est très répandue et grandit progressivement depuis peu. Un enseignant confesse :

« Au Vietnam, depuis longtemps, les gens ont recours régulièrement aux pots-de-vin dans toutes leurs opérations et les appellent frais sous la table. Lorsqu'un acte négatif est devenu un mode de pensée et de vie, il est à un certain point considéré comme une culture – culture des enveloppes. On ne considère plus le versement et l'obtention du pot-de-vin comme un acte immoral. Les Vietnamiens, semble-t-il, sont assez résignés : "Si vous avez besoin d'un pourboire… ok, pas de problème ! Je vous le donne pourvu que mon affaire marche bien". Et comme ça, la corruption grandit progressivement. De nos jours, devant le chômage critique des jeunes diplômés, la course à la recherche d'un emploi est de plus en plus féroce, ce qui provoque inéluctablement des compétitions déloyales telles que les versements des pots-de-vin à des fonctionnaires et dirigeants concernés » (FG).

S'agissant de la corruption dans la nomination de fonctionnaires, un enseignant émet son opinion en ces lignes :

« Comme l'indique le mass media, ces dernières années, la corruption dans la nomination de fonction publique grandit peu à peu, et défie, me semble-t-il, l'opinion publique. Chaque fauteuil important porte un prix, et on le vend aux enchères à l'intérieur des groupes d'intérêt. Au Vietnam, le pouvoir est accompagné souvent des privilèges. Plus le pouvoir est grand plus les privilèges sont nombreux. C'est pourquoi, on n'hésite pas à payer cher pour obtenir un bon poste. Lorsque l'on a le pouvoir dans sa main, on a la chance de recevoir des pots-de-vin. Regardant seulement les biens des dirigeants des échelons, central et local, on comprend combien ils sont riches ! Sans l'obtention des pots-de-vin, comment peuvent-ils avoir des châteaux, des villas et voitures de luxe ? Comment leurs enfants font-ils des études dans les universités très coûteuses à l'étranger ? » (FP).

Dans l'enseignement-apprentissage, on constate également les petites corruptions et la vente de notes et de diplômes, qui, quant à elles, sont à l'origine du phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme ». A ce propos, un enseignant déclare :

« En général, le phénomène appelé semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme apparaît essentiellement à la formation continue, où se réunissent en grande partie les individus qui ont déjà un emploi, et aussi les bacheliers qui ont échoué aux concours d'entrée à l'université publique. Beaucoup d'entre eux sont issus des familles très riches, et des parents de hauts dirigeants. Beaucoup d'autres travaillent dans les organismes publics. Ces étudiants s'engagent très peu dans les études ; ils se cotisent pour acheter des cadeaux à l'enseignant et pour l'inviter à manger sans oublier de lui offrir des enveloppes, et ce dans le seul but de passer les examens et d'obtenir le diplôme » (FD).

Selon un enseignant interrogé, quatre raisons suivantes expliquent l'inscription de la plupart des étudiants à la formation continue :

> « avoir besoin d'un diplôme universitaire pour parfaire les conditions d'or dont ils sont dotés : descendance – relations intimes – argent ;
>
> - valider le présent poste dont ils s'occupent ;
> - perpétuer leur présent poste ;
> - obtenir des augmentations de salaire ou des promotions aux grades supérieurs » (FP).

Dans ce sens, l'énoncé ci-dessous révèle les stratégies qu'utilise un fonctionnaire en vue de garder son « fauteuil » ou de se faire promouvoir à un grade supérieur :

> « Selon le règlement en vigueur, pour être nommé à un bon poste, tout candidat doit avoir tout d'abord un diplôme approprié, délivré de quelque université que ce soit, car la nomination dépend essentiellement des trois éléments primordiales que sont la descendance – les relations intimes – l'argent. Ne sont pas rares les cas où les dirigeants de tous les échelons s'inscrivent à la formation de master et de doctorat seulement dans le but de garder leur fauteuil ou de monter à un grade supérieur. Ces fonctionnaires ne choisissent de s'inscrire qu'aux universités faciles, quoique elles soient parfois très loin de leur maison. Durant leur parcours, ils louent quiconque d'apprendre à leur place, de faire des devoirs, d'écrire les rapports de stage, de rédiger les mémoires de master et les thèses. En parallèle, ils versent de grands pots-de-vin aux enseignants pour réussir les examens et la soutenance » (FS).

Dans les sociétés et entreprises privées, la recherche d'un emploi n'est pas non plus facile si l'on n'a pas de compétences, de relations intimes et d'argent. Un enseignant avoue :

> « Dans le secteur privé, bien que l'on privilégie les candidats dotés des relations intimes et de l'argent, on exige d'eux-mêmes l'intellect. Ceux qui possèdent un vrai diplôme sans en être dignes peuvent seulement se glisser dans les organismes publics grâce aux conditions d'or descendance – relations intimes – argent, sans avoir la chance de travailler dans les sociétés privées, locales ou étrangères. Il est évident que les organismes publics abritent bien des diplômés privés de compétences nécessaires » (FD).

Dans certaines compagnies privées, le recrutement devient de bonnes occasions de gagner de l'argent pour les responsables de bureau. Comme le révèle un enseignant en ces termes :

« Pour obtenir un emploi dans une société souhaitée, le candidat doit payer une somme d'argent suggérée par un groupe d'intermédiaires qui sont également employés de la société. Un peu de temps plus tard, ce candidat admis sera licencié sous prétexte de ne pas avoir répondu aux exigences de la profession. On relance un autre appel d'offres. Grâce à cette tentative, le groupe d'individus en question pourraient se rapporter un montant considérable » (FH).

Se pose donc la question suivante :

- *Comment l'ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect influence-t-il la dynamique motivationnel de l'étudiant ?*

D'après les enquêtés, cet ordre de privilège pourrait pousser les étudiants en général, surtout les défavorisés à la démotivation, car les valeurs fondamentales de la société telles que l'équité, l'égalité, l'honnêteté, etc. ne sont pas respectées, comme l'indiquent les paragraphes ci-dessous :

« Lorsque les conditions descendance – relations intimes – argent l'emportent sur l'intellect et sont censées être une loi de la vie, tout citoyen qui vit dans la société est obligé à l'accepter et à s'y adapter progressivement s'il ne veut pas être éliminé de sa communauté. Cet état des choses nuit à la conscience des étudiants dans les études : les défavorisés auraient une vision très pessimistes de leur avenir, et partant perdraient facilement les motivations, alors que les privilégiés tendent à ne pas mettre d'effort, et à faire juste ce qu'il faut pour obtenir le diplôme au détriment de la qualité » (FS).

« Face à la réalité de la société vietnamienne où les compétences professionnelles ne sont pas une condition préalable dans la recherche d'un emploi, où le travail est rare, et où les jeunes diplômés sont au chômage, l'université et le corps enseignant sont loin de susciter chez les étudiants l'intérêt et la passion pour les études. Ceux-ci perdront au fur et à mesure la confiance à l'avenir, car ils ne croient plus à la justice et l'égalité » (FH).

« Si, avec de l'argent, on peut tout acheter, on pourra acheter, dans l'éducation, les notes et les diplômes, d'où vient le phénomène appelé semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme. Lorsque ce phénomène est omniprésent, le diplôme perdra lui-même sa valeur, et les normes fondamentales de la société sont bouleversées, car le vrai et le faux se mélangent. Ce phénomène pourrait démotiver non seulement les étudiants dans les études mais encore corroder leur confiance envers la justice » (FG).

7.2.4. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur l'ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect :

Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect		
Avis des étudiants motivés (Effectif : 9/12)	**Avis des étudiants démotivés (Effectif : 9/12)**	**Avis des enseignants (Effectif : 5/6)**
Etat des lieux - Répandu dans la société : mass media, famille, entourage, camarades ; - Présent dans les secteurs public et privé ; - Des pots-de-vin dans recrutement et nomination ; - **Conséquences** - Manque d'équité sociale ; - Perte de confiance en les valeurs de vie ; - Vision très pessimiste de l'avenir ;	**Etat des lieux** - Répandu dans la société : mass media, famille, entourage, camarades ; - Présent dans les secteurs public et privé ; - Argent sous la table dans recrutement et nomination ; - **Conséquences** - Iniquité sociale ; - Perte de confiance en la justice ; - Pessimisme sur une société inéquitable et inégale ; - Montée de petites et grandes corruptions ; - Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme ».	**Etat des lieux** - Répandu dans la société : mass media, famille, entourage, camarades ; - Présent dans les secteurs public et privé ; - Corruption dans recrutement, nomination même dans l'éducation ; - Tricherie dans les concours de la fonction publique ; **Conséquences** - Mauvaise foi en la justice et de l'égalité ; - - Vision très pessimiste de l'avenir ; - - Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme ».

Sur la base des jugements émis par 18 étudiants motivés et démotivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

Au Vietnam, ayant de hauts diplômes et maîtrisant des compétences nécessaires, un jeune diplômé ne trouve pas toujours facilement un emploi, car il existe certaines règles

« non déclarées » qu'il doit suivre : les trois conditions d'or descendance – relations intimes – argent l'emportent sur l'intellect. Les données recueillies montrent que cet ordre de privilège réside tant dans le secteur public que dans le secteur privé. S'agissant tout d'abord de la descendance, on voit surtout dans les organismes et entreprises publics que les dirigeants de tous les échelons privilégient leurs enfants lors du recrutement et de la nomination. Ne sont pas rares les cas où les jeunes diplômés sont nommés par leurs parents-grands dirigeants/hauts fonctionnaires à des postes importants de l'établissement. Pour preuve, sur le journal *VietQ.vn*[78] du 16/6/2016, un article a révélé trois cas de figure suivants :

- le fils d'un Ministre a été nommé directeur général de la Petrovietnam Finance Investment Joint Stock Company (PVFI) à l'âge de 25 ans ;
- la fille d'un Chef d'organisation du Comité central du Parti communiste vietnamien a été nommée présidente du Conseil d'administration de la Vinaconex Construction and Investment Joint Stock Company à l'âge de 24 ans ;
- le fils d'un ancien membre du Bureau politique a été nommé vice-président du Comité populaire d'une grande ville à l'âge de 35 ans.

Un autre cas de figure : sur le journal *Vietnamnet.vn*[79] du 26/2/2018, le directeur de l'hôpital général de la province de Đong Thap a nommé son fils âgé de 31 ans et atteint d'une épilepsie au poste de vice-doyen de la Faculté de diagnostic et d'examen de l'établissement.

A propos de la deuxième condition importante que sont les relations intimes, les dirigeants de mêmes groupes d'intérêt privilégient leur époux/épouse, leurs proches parents et leurs amis. A titre d'illustration, le journal *Dân Trí*[80] du 10/04/2018 a tiré un article sur un scandale selon lequel le secrétaire du Parti communiste du district Quang Trach – province de Quang Binh, a nommé pendant son mandat beaucoup de ses frères et sœurs, et de ses descendants à des postes importants dans les locaux, tels que directeur du Conseil d'administration des travaux publics, chef comptable du district, secrétaire du Parti communiste des communes, proviseurs des écoles publiques, etc. De même, le journal *VNExpress*[81] du 4/1/2016 publie un article portant sur douze membres d'une grande famille nommés à des postes importants dans la même commune de la province de Nghe An. Ou bien, un chef du Comité de direction de la région Sud-Ouest du Vietnam a nommé

---

[78] http://vietq.vn/ngoai-ong-vu-quang-hai-diem-danh-con-lanh-dao-len-lam-quan-khi-con-rat-tre-d95459.html (Consulté le 8 août 2018).
[79] http://vietnamnet.vn/vn/thoi-su/dieu-chuyen-gd-benh-vien-bo-nhiem-con-trai-dong-kinh-lam-pho-khoa-431612.html (Consulté le 8 août 2018).
[80] http://dantri.com.vn/xa-hoi/lam-ro-thong-tin-ca-ho-nha-bi-thu-huyen-lam-can-bo-20180410081149497.htm (Consulté le 8 août 2018).
[81] https://vnexpress.net/tin-tuc/thoi-su/12-nguoi-ho-hang-lam-quan-mot-xa-3337560.html (Consulté le 8 août 2018).

illégalement plus de 30 candidats avec qui il a eu des relations intimes, comme l'a indiqué un article sur le journal *Dân Trí*[82] du 20/09/2017.

Tels sont juste quelques cas tapageurs parmi d'innombrables manœuvres malhonnêtes dévoilées par les mass media ces dernières années. En fait, le favoritisme à la descendance et aux relations intimes n'est pas chose nouvelle, toutefois elle devient de plus en plus critique :

- elles sont apparues depuis très longtemps dans ce pays, au temps du féodalisme, et ont été reflétées dans les dictons tels que *le fils du roi sera roi* [en vietnamien : Con vua thì được làm vua] et *quand on devient mandarin, tous ses proches parents en profitent* [en vietnamien : Một người làm quan, cả họ được nhờ] ;
- entre les années 1975 et 2000, elles se blottissaient timidement et craintivement, elles sont devenues ostensibles et défient l'opinion publique depuis peu (Vu Mao, 2017).

D'habitude, les dirigeants exercent publiquement les recrutements et les nominations tout en prenant en compte les négociations clandestines et l'ordre verbal des supérieurs hiérarchiques, ce qui préoccupe toute la société vietnamienne réside dans le fait qu'ici et ailleurs dans le pays, l'abus du pouvoir pour privilégier leurs descendants et leurs relations intimes devient de plus en plus grave dans tous les échelons. Ce flux de faits ténébreux neutralise inévitablement les politiques de l'Etat en matière d'utilisation des talents. Se pose donc la question suivante :

- *Dans les recrutements et nominations dans la fonction publique, intervient souvent le favoritisme accordé à la descendance et aux relations intimes, d'où vient-il ?*

Et nous avons trouvé entre autres quatre raisons suivantes :

D'abord, le Vietnam est soumis à la direction unique du Parti communiste vietnamien. Dans la prétendue « dictature prolétaire » qui est en fait dictature totalitaire, la docilité est toujours encouragée, au détriment des valeurs fondamentales telles que la justice, l'équité, la transparence qui sont réduites au minimum. Dans ce pays, les grands dirigeants et les hauts fonctionnaires ont chacun beaucoup de pouvoir. Ils pourraient exercer d'une manière ou d'une autre les recrutements et les nominations selon leur propre volonté, en dépit des lois.

Ensuite, dans un pays autoritaire qu'est le Vietnam, la corruption de pouvoir est : les grands dirigeants abusent souvent de leur pouvoir pour manœuvrer les échelons inférieurs selon leur volonté et même leurs intérêts individuels, en dépit des règlements en

---

[82] http://dantri.com.vn/chinh-tri/cach-chuc-nguyen-pho-ban-chi-dao-tay-nam-bo-vu-bo-nhiem-than-toc-20170920173859721.htm (Consulté le 8 août 2018).

vigueur. Le pouvoir est toujours accompagné de privilèges, c'est pourquoi plus le pouvoir est grand plus les privilèges sont nombreux, et plus la richesse et la force sont donc grandes. Les dirigeants de tous les échelons cherchent à nommer leurs descendants et leurs relations intimes à des postes importants, ce afin de consolider leur pouvoir, au service de leurs intérêts personnels.

Et puis, le favoritisme accordé à la descendance et aux relations intimes est dû aux lacunes de la législation en vigueur, qui n'interdit pas aux membres d'une famille d'assumer les postes importants dans le même établissement public ou dans les mêmes locaux. C'est pourquoi, ceux qui comprennent bien la loi chercheront à exploiter dans la mesure du possible ces lacunes au service de leurs intérêts personnels.

Enfin, le manque de transparence et d'équité au recrutement et à la nomination constitue une occasion propice à la tricherie. Les appels d'offres de plusieurs organismes publics sont formalistes, car l'objectif est de montrer à l'opinion publique l'apparence démocratique et égalitaire. En réalité, les résultats de ces opérations sont souvent arrangés d'avance en fonction de la volonté des supérieurs hiérarchiques. Les paragraphes ci-dessous consistent à prouver ce point :

Le journal *tienphong.vn* du 9/08/2014 a publié un article relatant une tricherie lors du concours de recrutement organisé fin 2013 au Ministère vietnamien de l'Industrie et du Commerce. La moitié des dix lauréats sont les descendants et les proches parents de hauts dirigeants : ils ont réussi grâce à la révélation du sujet d'examen provoquée par deux fonctionnaires du Comité de recrutement. Répondant au journaliste de *Tiền Phong*, un des 289 candidats refusés à ce concours, a déclaré :

> « J'ai vu un candidat assis à côté de moi utiliser les documents interdits dans la salle d'examen. Les surveillants n'ont pas décelé cette tricherie. Après la publication des résultats, j'étais classé 3e dans la liste mais j'ai échoué quand même, car on n'a pris que deux postes. Or, l'homme de ce jour-là a été admis. J'étais très déçu et j'ai déposé une plainte contre lui. Plus tard, à travers la presse, j'ai appris que ce concours était arrangé d'avance » (Tran Hung Thai, interview réalisée par Phong Cam, 2014).

Le journal *VTC News* du 23/8/2014 a publié un article intitulé *Les descendants et les proches parents de hauts dirigeants sont élus au concours de recrutement de fonctionnaires : Combien paie-t-on pour cette affaire ténébreuse ?*, dans lequel l'auteur a cité l'énoncé suivant du Responsable du Comité d'inspection du Parti communiste de Hanoï lors d'une réunion du 7/12/2012 relative à la répartition des quotas des employés titularisés dans les organes d'administration publiques pour l'année 2013 :

> « Selon mon observation, j'ai appris qu'un candidat doit payer au moins cent millions de VND [≈ 4.545 usd] pour être sélectionné dans un organisme public. A

qui doit-il avoir recours ? Je vous signale que les Chefs de l'intérieur des échelons municipaux et provinciaux reçoivent les dossiers de candidature et les pots-de-vin des candidats » (Tran Trong Duc, interview réalisée par Đa Long, 2014).

D'après cet article même, au début de 2013, le Comité d'inspection de la commune Ung Hoa – Hanoï a découvert 12 affaires ténébreuses concernant la tricherie lors du concours de recrutement de fonctionnaires dans les locaux, dont le résultat fallacieux est dû à des négociations clandestines et à la direction verbale des supérieurs hiérarchiques adressée à leurs inférieurs (Đa Long, 2014), et partant les compétents ont de moins en moins de chance. De cette façon, la loi a été neutralisée, parfois brutalement.

Lorsque la descendance et les relations intimes l'emportent sur l'intellect, les compétents entrent difficilement dans les organismes et entreprises publics. Même s'ils y sont admis, ils n'ont guère de chance d'obtenir des promotions dans la profession. C'est pourquoi, ils abandonnent rapidement ces milieux pour travailler dans le secteur privé ou dans les sociétés étrangères, de là provient la fuite des cerveaux ou le « brain drain ». En outre, ces deux conditions d'or engendront probablement les groupes d'intérêt et les clans qui sont à l'origine des compétitions malhonnêtes et de la corruption. Particulièrement, elles pourraient nuire à la conscience des jeunes : d'une part, les étudiants défavorisés perdent facilement les motivations dans les études, et d'autre part, les privilégiés adoptent au fur et à mesure le parasitisme en s'appuyant exclusivement sur leurs parents, et ne veulent donc pas mettre d'efforts.

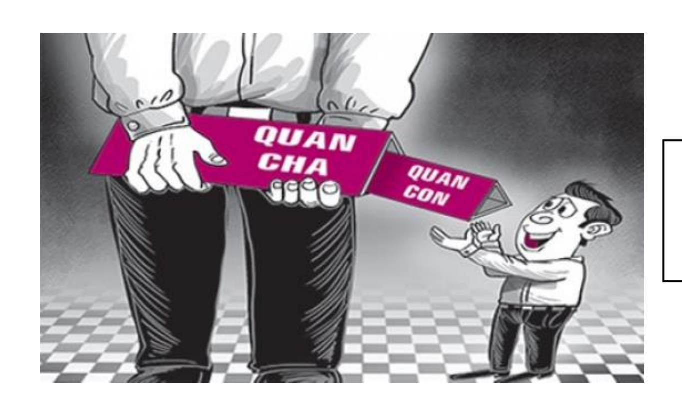
Classé troisième dans l'ordre de privilège de la société, l'argent est parmi les trois conditions d'or en question. Selon les avis des enquêtés, l'argent sous la table constitue le procédé le plus répandu pour obtenir un emploi ou des promotions. D'après les résultats d'une étude menée en 2016 par PAPI[83] auprès de 14.063 habitants des 63 provinces du Vietnam, presque 54% affirment l'omniprésence du phénomène de « payer un grand pot-de-vin » pour avoir un bon poste dans les organismes publics, même dans les sociétés privées. D'après les rapports du Ministère vietnamien du Travail, jusqu'à la fin de l'année 2017, dans tout le pays, environ 215.000 titulaires d'un diplôme de licence/d'ingénieur (Bac+4 ou +5) et de master restent en chômage. Dans le contexte actuel de la crise et du chômage chez les jeunes diplômés, beaucoup préfèrent entrer dans les établissements publics grâce à la stabilité de la carrière, à l'absence de pression, et aux chances de promotions sociales. En réalité, sous le régime totalitariste depuis 1975, les Vietnamiens ont tendance à chercher un emploi dans les organismes publics, que les autorités maternent au détriment du secteur privé. D'autre part, dans les sociétés privées, surtout dans les entreprises étrangères, les employeurs sont plus exigeants : outre les diplômes requis, ils demandent au candidat la bonne maitrise de compétences professionnelles, de compétences

[83] PAPI : The Viet Nam Provincial Governance and Public Administration Performance Index
cf. http://papi.org.vn/bao-cao-va-du-lieu-papi

quotidiennes et de langues. Quoiqu'admis, ce candidat risquerait toujours d'être licencié s'il ne se montre pas assez compétent pour assumer sa mission assignée. C'est pourquoi, les diplômés de mauvais aloi ne peuvent pas travailler dans les sociétés privées, et doivent se glisser dans les organismes publics grâce aux conditions d'or. Il en résulte que les organismes publics abritent bien des diplômés privés de compétences nécessaires.

Ainsi, les données recueillies ont montré un réel palpable : la corruption dans le recrutement et dans la nomination est omniprésente dans différents domaines. En ce qui concerne l'éducation, l'école est considérée comme un milieu transparent par excellence. Or, pour devenir titularisés dans un établissement public, des jeunes enseignants doivent verser de grandes sommes d'argent. Le prix d'une transaction est modifiable en fonction de la position sociale de l'établissement. A titre d'exemple, selon une enquête, durant six ans, de 2009 à 2015, à travers quelques groupes d'intermédiaires, 185 enseignants ont été recrutés par le Comité populaire communal de Soc Son, Hanoï, au prix de 50 millions de vnd par personne (≈ 2.200 usd) (Nguyen Thu Trang, 2015). De plus, selon un article du journal *Laodong.vn*[84] du 17/03/2018, pour enseigner dans un collège ou lycée de Hanoi, il faut payer 140 millions de vnd (≈ 6.300 usd), et dans une école primaire 120 millions de vnd (≈ 5.400 usd). Du côté du candidat, plusieurs enseignants se contentent de payer cher dans l'espoir de récupérer cette somme un jour par différents moyens, à savoir pousser les élèves à suivre les cours supplémentaires, vendre les notes et les sujets d'examen, harceler les élèves pour qu'ils donnent des « enveloppes », etc.

Voici quelques caricatures collectées des journaux vietnamiens en ligne en vue d'illustrer l'ordre de privilège dans la société vietnamienne : descendance – relations intimes – argent – intellect :



Le père, haut dirigeant, donne à son fils un bon poste dans sa zone d'administration.

[84] https://laodong.vn/ban-doc/giao-vien-bo-hang-tram-trieu-chay-viec-giao-duc-se-ve-dau-596207.ldo (Consulté le 9 août 2018).

Un homme âgé aux lunettes et quatre jeunes adultes sur le podium du concours *Famille aux nombreux dirigeants*, tous portent un chapeau typique destiné aux mandarins vietnamiens d'autrefois. Le dessin illustre le dicton « quand on devient mandarin, tous ses proches parents en profitent ».

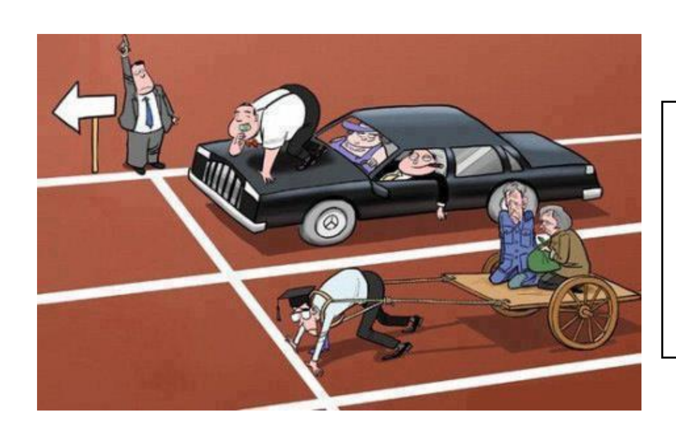




Un candidat se présente à un concours de recrutement de fonctionnaires (pancarte rouge). Ahuri devant deux portes différentes : la grande est réservée aux proches parents des dirigeants ; et la petite aux candidats libres.

Concours de recrutement de fonctionnaires (pancarte rouge) : la chance (moquette rouge) est uniquement réservée à des personnes qui payent (enveloppe) (le titulaire d'un diplôme mention « très bien » est arrêté devant une barrière).





Un jeune homme incompétent, mais qui jouit d'avantages matériels considérables de ses parents, aura beaucoup plus de chance dans la course à la recherche d'emploi qu'un diplômé mais défavorisé.

Voici une caricature collectée sur Internet en vue d'illustrer le phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrais diplômes » au Vietnam :

Le diplômé de bon aloi (à gauche) *vs* le diplômé de mauvais aloi.



Au niveau social, lorsque la corruption est généralisée, elle brise les valeurs morales fondamentales, bouleversent l'ordre social, détruisent la confiance des citoyens en les bonnes choses telles que l'honnêteté, l'altruisme, l'amour pour l'équité et l'égalité, et les poussent au pessimisme. Aujourd'hui, les jeunes adolescents découvrent sans difficulté les « phénomènes négatifs » à travers leur entourage et les réseaux sociaux ; leur mentalité est peu à peu empoisonnée par les actes malhonnêtes de toute sorte des dirigeants corrompus de tous les échelons, surtout les hauts dirigeants.

Dans le monde éducatif, l'omniprésence du phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrais diplômes » décourage de plus en plus les étudiants dans leurs études, parce que leurs efforts ne sont pas valorisés, et que l'argent résout tout.

7.2.5. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

L'ordre de privilège *descendance – relations intimes – argent – intellect* montre que le Vietnam n'est pas dans la voie des pays développés où l'intellect est toujours mis au premier rang de priorités dans la construction et le développement du pays. Dans ce système de privilège, les compétents n'ont guère de chance de contribuer au secteur public, de pouvoir se développer tout leur potentiel et d'obtenir les promotions dans la profession. Autrement dit, ce système contredit les politiques de traitement et les stratégies d'attraction des talents préconisés depuis une dizaine d'années. Par manque d'équité et d'égalité entre les citoyens, cet ordre de privilège est loin de provoquer les motivations chez les étudiants. A un certain degré, il conduit à la fuite des cerveaux : les intellectuels et les jeunes

chercheurs vietnamiens ne voudraient pas rentrer dans leur pays après leurs études menées à l'étranger, mais cherchent à tout prix à y demeurer pour travailler à long terme.

Cet ordre de privilège est dû à la dictature totalitaire qui gère l'Etat sur les principes clanistes en faveur des partisans communistes favoris, qui est hostile à la transparence et l'équité, et qui favorise donc les affaires malhonnêtes telles que la corruption et le détournement de fonds public.

Les trois conditions importantes « descendance – relations intimes – argent », cristallisées à partir des groupes d'intérêt, et de l'esprit mercantile qui cherche à gagner à tout prix de l'argent, contribuent à dégrader les valeurs fondamentales de la société vietnamienne. Depuis lors, les gens pourraient perdre la confiance envers les dirigeants et le régime, notamment les étudiants pourraient perdre la confiance dans l'avenir, et ne croient pas à la compensation pour leurs efforts dispensés. Cette situation corrodera progressivement la dynamique motivationnelle des acteurs principaux des activités d'apprentissage.

7.3. Hantise du chômage

Rappelons que l'item *Hantise du chômage* a été choisi par 13 enquêtés (8 étudiants motivés et 5 enseignants) comme l'un des trois facteurs les plus influents (cf. §6.1.2.4 du chapitre 6). Cette partie consistera à analyser les arguments de ces deux groupes d'informateurs dans l'intention de savoir sur quoi ils fondent leur jugement.

7.3.1. Considérations par les étudiants jugés motivés

Au total, huit étudiants motivés sur douze ont affirmé que la *hantise du chômage* contribue pour une bonne part à décourager l'étudiant dans ses études. Pour eux, de plus en plus de jeunes diplômés des établissements universitaires et des instituts de formation trouvent des difficultés à s'insérer dans le marché d'emploi, et nombreux sont ceux qui restent en chômage, ou s'offrent un emploi dont les exigences en qualification sont inférieures à leur niveau de formation. S'agissant de l'état des lieux du chômage des jeunes diplômés au Vietnam, un étudiant déclare :

> « Aujourd'hui, le chômage en général et le chômage des jeunes diplômés constituent l'un des grands défis du pays. C'est pour ça que la course à la recherche d'un emploi semble de plus en plus compétitive. J'ai vu des reportages sur ce thème à la télévision, et j'ai appris que les aînés, même ceux qui ont obtenu la mention *Très bien* trouvent difficilement un emploi, voire restent en chômage pendant longtemps. Je suis actuellement en 4e année de licence, moi, et je vais

bientôt finir mon cursus. Toutefois, je ne suis pas sûr de pouvoir trouver immédiatement un emploi dans l'avenir. Si la chance m'arrive, c'est vraiment un miracle ! En peu de mots, la hantise du chômage est toujours l'histoire de tous les étudiants, notamment ceux qui sont en dernière année » (E3).

Un étudiant exprime ses préoccupations comme suit face à la montée du chômage :

« Selon les rapports annuels du Ministère vietnamien du Travail, me semble-t-il, le chômage a fortement augmenté d'année en année. En 2017, dans tout le pays plus de deux cents milles titulaires de licence [bac+4 ou +5] et de master sont en chômage. C'est beaucoup ! Ce phénomène inquiète inéluctablement la société, surtout les étudiants qui fréquentent la fac. Et pour moi, j'ai peur aussi, quand je pense à mon avenir : je ne sais pas quoi faire de ma vie en cas de chômage. Quels sont les remèdes contre l'angoisse ? Mais tant pis, que sera sera ! Pour l'instant, je dois mettre des efforts dans les études » (E16).

Il est normal que les étudiants en dernière année s'intéressent bien aux opportunités d'emploi et aux risques du chômage. Toutefois, il est inquiétant que beaucoup d'étudiants de première et de deuxième année s'en soucient également, comme l'indique l'énoncé suivant :

« Selon mon observation, lors de la participation aux clubs d'apprentissage, et lors des rencontres officielles avec les dirigeants de la Faculté et du Département, pas mal d'étudiants de première et de deuxième année ont posé des questions sur l'emploi et sur les stratégies contre le chômage. Cela montre qu'ils sont conscients des difficultés à affronter après l'obtention de leur diplôme, et que le chômage les inquiète plus ou moins » (E7).

Le paragraphe ci-dessous fait voir par quel moyen la hantise du chômage leur parvient :

« Depuis peu, le chômage, considéré comme un problème majeur du pays, touche les étudiants à travers différentes chaînes d'informations. Plus précisément, du côté social, la presse et la télé ont chaque année des écrits et des reportages sur le chômage ; dans l'université, les enseignants font partager les difficultés qu'ont rencontrées les anciens étudiants dans la recherche d'un emploi ; et à la maison, ils entendent souvent leurs proches parler du chômage. De telles informations ne peuvent qu'augmenter la hantise du chômage chez eux » (E13).

Parmi les filières d'études offertes dans l'enseignement supérieur, la formation des enseignants et la formation des experts en sciences humaines et sociales offrent à

l'étudiant de moins en moins de chances de trouver un emploi. Les remarques suivantes en sont témoin :

> « A l'heure actuelle, la majorité des jeunes diplômés en formation des maîtres, particulièrement les futurs enseignants de littérature, d'histoire et de géographie, sont au chômage. Dans une classe de 70 étudiants par exemple, seuls 5-6 ou 10 au maximum ont la chance de pratiquer le métier de l'enseignement. Puisque les diplômés chômeurs augmentent d'année en année, les chances d'emploi sont de plus en plus faibles, d'où vient la hantise du chômage tant chez l'étudiant que chez ses parents » (E12).

> « Dans le contexte actuel du pays, il nous est difficile de trouver un emploi, car le chômage est omniprésent dans la vie quotidienne, et qu'il arrive en tête des sujets de préoccupation des Vietnamiens. Dans l'ensemble, la formation des enseignants et la formation des experts en SHS, pour n'en compter que deux parmi d'autres, connaissent régulièrement le taux de chômage le plus élevé, plus de 75%. De ce fait, la plupart des étudiants de ces filières ne s'avèrent guère confiants en leur avenir : le chômage hante les jeunes » (E6).

En raison des difficultés à s'insérer dans le marché de l'emploi, beaucoup de personnes se contentent d'un emploi dont les exigences en qualification sont inférieures à leur niveau de formation. Les propos ci-après consistent à élucider cette remarque :

> « Les jeunes diplômés qui n'ont pas trouvé un emploi raisonnable pendant longtemps se contentent d'exercer un emploi quelconque qui ne correspond pas du tout à leur formation poursuivie. Pour preuve, la majorité des diplômés en formation des enseignants sont au chômage, et pour se nourrir, plusieurs ont accepté à contre cœur de travailler en tant qu'ouvrier dans les agglomérations industrielles – un emploi qui ne demande pas de diplôme universitaire. Quelle tristesse ! » (E11).

> « J'ai vu il y a un an sur le journal télévisé de VTV1[85] un reportage portant sur une jeune diplômée en finance qui a dû assumer un travail physique à titre d'employé de la voirie qui balaie les rues. Selon les confidences de cette ancienne étudiante, elle a envoyé son curriculum à plusieurs sociétés et entreprises, et n'a cependant obtenu que les réponses défavorables à cause de différentes raisons » (E8).

> « Beaucoup de jeunes diplômés assument un emploi qui n'a pas de rapport avec leur formation suivie. A titre d'exemple, depuis peu, ne sont pas rares les cas où les diplômés en économie, en gestion de l'hôtellerie et de la restauration, en droit,

[85] VTV1 est une chaîne de télévision publique vietnamienne, appartenant à la compagnie nationale de télévision.

etc., exercent le métier de chauffeur de mototaxi[86]. C'est parce qu'ils n'ont pas pu décrocher l'emploi de leurs rêves. Ce phénomène reflète la réalité du marché de l'emploi au Vietnam à l'heure actuelle » (E6).

« Après plusieurs ratages à la recherche d'un emploi, les uns ont décidé d'ouvrir un petit magasin ou bistrot pour gagner leur vie ; les autres sont rentrés chez eux pour aider leurs parents dans les tâches simples du quotidien ; et les restes ont accepté de travailler comme concierge d'hôtel » (E11).

D'un autre côté, bien des titulaires d'un diplôme de licence et d'ingénieur sans emploi ont choisi de poursuivre les études de master ou de s'inscrire à une formation dans un collège professionnel dans l'espoir d'avoir plus de chance :

« Après une longue période de chômage, plusieurs jeunes diplômés ont décidé de poursuivre une formation de master en espérant que plus le diplôme est élevé plus les chances dans la recherche d'emploi sont nombreuses. Or, la réalité montre que même les titulaires d'un master peuvent rester en chômage. Cette situation obsède l'étudiant du chômage » (E16).

« J'ai appris par la télévision que beaucoup de jeunes diplômés ont dû poursuivre une seconde formation dans un cégep[87] pour pouvoir trouver du travail. A titre d'exemple, depuis peu, les diplômés en formation de langues se sont inscrits à la formation de comptabilité ou à la formation de tourisme, et ce afin de décrocher un poste d'employé de bureau, de guide touristique, etc. » (E3).

Selon les avis des enquêtés, la hantise du chômage pourrait amener l'étudiant au pessimisme, à la perplexité et à la perte de confiance dans l'avenir, et donc à la démotivation. A ce propos, nous notons les arguments suivants :

« Lorsque les étudiants savent que plus de 85% des diplômés de leur Faculté restent en chômage durant longtemps après avoir obtenu le diplôme, ils tombent fatalement dans le pessimisme : ils s'angoissent de leur avenir, et partant ils perdent peu à peu les motivations » (E8).

« Dans un pays où le nombre de chômeurs titulaires d'un diplôme de licence, d'ingénieur et de master ne cesse d'augmenter d'année en année, cette situation pourrait détériorer la psychologie de ceux qui font les études à l'université : la confiance chez l'étudiant dans l'avenir va décroître au fur et à mesure tant pour

[86] Les mototaxis (les *xe ôm*, comme on dit en vietnamien) : les *xe ôm* sont les conducteurs des mototaxis. En vietnamien, « xe » signifie « véhicule » et « ôm » « enlacer ». On s'en croisera à chaque carrefour, dans chaque ville. La croissance économique s'accompagne d'une croissance exponentielle du nombre de motos, et cela crée des petits boulots un peu partout. La course coûte moins cher qu'en taxi et c'est bien plus rapide.
[87] Le cégep au Vietnam offre des formations professionnelles d'une durée de deux ans (quatre sessions).

les garçons que pour les filles. Ce qui fait que ces individus s'attacheraient de moins en moins aux études » (E13).

« Pendant les études, lorsque les étudiants réalisent que dans la société, beaucoup de jeunes diplômés sont au chômage, ou doivent se charger d'un travail physique pour se nourrir, ils sont perplexes lors de l'inscription au concours d'entrée à l'université. C'est à cause de cette perplexité que plusieurs perdent du zèle dans les activités d'apprentissage » (E7).

« A mon avis, lorsqu'un étudiant s'aperçoit que son avenir est sombre, il tomberait immédiatement dans la hantise du chômage qui, quant à elle, contribue à diminuer sa dynamique motivationnelle. Une fois que cette obsession règne dans son esprit, l'étudiant ne veut plus mettre d'effort dans les études » (E16).

« Pendant les apprentissages, lorsque les étudiants doivent entendre régulièrement ici et ailleurs les phrases exclamatives du type "pourquoi tu poursuis cette formation-ci ! il t'est difficile de décrocher un emploi ! tu aurais dû t'inscrire à cette formation-là, c'est beaucoup mieux !", ils perdent facilement les motivations. Ainsi, la hantise du chômage deviendra grave, et l'intérêt dans les études sera en danger si les apprenants voient de leurs propres yeux que les étudiants des promotions précédentes restent en grande partie en chômage ou exercent un travail physique tel que le métier d'ouvrier, le métier de chauffeur de mototaxi, etc. » (E3).

« Sauf les étudiants issus de la famille favorisée, la plupart souhaite trouver un emploi stable et bien rémunéré après l'obtention du diplôme universitaire, ce afin de bien gagner leur vie et d'aider leurs parents. Ces individus s'inquièteraient de leur avenir d'autant plus qu'il existe dans leur filière de plus en plus de jeunes diplômés sans emploi. Dans une certaine mesure, la hantise du chômage risquerait d'amortir l'intérêt de l'étudiant dans l'enseignement dispensé » (E12).

« Dans les familles défavorisées, les frais d'études universitaires exercent une pression non seulement sur les parents mais aussi sur l'étudiant. Dans ce contexte, le jeune homme souhaite trouver un emploi raisonnable après avoir fini les études pour réduire le fardeau familial. Or, combien il sera triste et perplexe lorsque dans la société de plus en plus de jeunes diplômés décrochent difficilement un emploi, notamment dans la filière qu'il poursuit. De là provient la hantise du chômage qui pourrait affaiblir petit à petit les motivations de l'étudiant, et donc agir sur les résultats des études » (E11).

Se pose donc la question suivante :

- *D'après vous, quels sont les éléments qui expliqueraient le chômage de bon nombre de jeunes diplômés au Vietnam à l'heure actuelle ?*

Les réponses recueillies indiquent que le chômage est dû entre autres à des raisons suivantes :

Déséquilibre offres – demandes d'emploi

« Ces dernières années, on voit partout dans le pays pas mal de jeunes diplômés de licence exercer le métier de chauffeur de mototaxi ou d'ouvrier comme le travail officiel pour se nourrir. C'est parce que les offres d'emploi sont beaucoup moins nombreux que les diplômés. Ce déséquilibre engendra sans doute le chômage » (E7).

« Actuellement, au Vietnam, il y a plus de 400 établissements supérieurs et instituts de formation qui recrutent chaque année un grand nombre de candidats au concours d'entrée, et qui fournissent en même temps au marché de l'emploi un grand nombre de diplômés. Lorsque le rapport offres – demandes d'emploi perd l'équilibre, apparaît le chômage. Prenons un cas de figure : chaque année, dans tout le pays, plusieurs milliers de futurs enseignants sont diplômés, alors que tous les établissements éducatifs publics ne peuvent qu'en recevoir environ 20%. Par conséquent, 80% sont au chômage ou doivent exercer un autre métier » (E6).

Qualité médiocre de la formation

« Dans l'ensemble, les activités de formation à l'université ne répondent pas suffisamment aux exigences rigoureuses des employeurs, parce que les enseignements valorisent les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique. C'est pourquoi, plusieurs candidats sont éliminés dès le premier tour de sélection, et ceux qui sont sélectionnés au recrutement sont obligés à participer à une formation de 3 à 12 mois avant l'admission officielle. Dans bien des établissements, les stagiaires n'obtiennent que la moitié du salaire brut, ou travaillent gratuitement pendant la période d'essai et d'apprentissage. Plusieurs d'entre eux ont abandonné l'emploi à cause de l'insuffisance des besoins vitaux, et se contentent d'exercer un travail physique qui leur rapportent mieux » (E12).

« Les employeurs de nombreux établissements soulignent que le curriculum de formation des universités et instituts laisse encore à désirer. A titre d'illustration, les nouvelles applications des sciences et de la technologie se mettent à jour tous les six mois ou tous les ans, alors que les documents de cours restent identiques au fil des ans. Aujourd'hui, dans les entreprises privées et étrangères, les recruteurs privilégient de plus en plus les personnes compétentes, qui puissent se perfectionner mieux sur le terrain que sur les bancs de la fac. Puisque les jeunes

diplômés ne sont pas assez compétents pour assumer immédiatement les tâches assignées, ils arrivent difficilement à trouver du travail, et sont en grande partie au chômage » (E6).

« D'habitude, le processus d'enseignement-apprentissage comprend quatre étapes : apprendre – comprendre – mettre en pratique – se perfectionner. D'après moi, les jeunes diplômés sont arrivés juste à la première étape. C'est-à-dire qu'ils reçoivent les connaissances enseignées sans les comprendre ni savoir les mettre en pratique. Ce qui fait qu'ils ne répondent pas aux exigences rigoureuses des employeurs, et qu'ils ne sont donc pas embauchés. L'erreur est tout d'abord aux établissements universitaires, car ceux-ci n'ont pas entraîné les étudiants aux compétences nécessaires. Devant le chômage, il y a deux possibilités : soit les diplômés acceptent à contre cœur d'exercer un emploi quelconque, soit ils mettent des efforts pour s'autoformer, pour se perfectionner, et finalement pour trouver un emploi raisonnable. Or, plusieurs personnes privilégient la première tendance à cause de différentes raisons, d'où vient le fait que bon nombre de titulaires d'un diplôme de licence exercent le métier d'ouvrier, de balayeur, de chauffeurs de mototaxi, etc. » (E12).

« A vrai dire, la qualité de la formation de l'enseignement supérieur n'est pas prise en compte, me semble-t-il, car les universités s'intéressent principalement au recrutement et à la délivrance des diplômes au détriment des normes requises de la formation et des besoins du marché de l'emploi. Autrement dit, si l'on est admis au concours d'entrée, on obtiendra le diplôme après 4 – 4,5 ans, quel que soit son niveau intellectuel. Ça, c'est sûr et certain ! C'est pourquoi, durant longtemps, ces établissements éducatifs ont sorti beaucoup de diplômés privés de compétences nécessaires » (E16).

« A côté des diplômes et certificats obligatoires, les recruteurs des entreprises privées et étrangères exigent de chaque candidat un niveau d'expertise élevé à travers les entretiens d'embauche. Dans plusieurs cas, les candidats titulaires des diplômes à mention très bien peuvent échouer quand même, parce que leurs vraies compétences correspondent peu à ce qui figure dans leurs relevés de notes et dans leurs diplômes » (E13).

Règles implicites s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent

« Aujourd'hui, il est difficile de décrocher un emploi si l'on n'est pas doté de conditions d'or descendance – relations intimes – argent. Selon les confidences des étudiants des promotions précédentes, j'ai appris que pour être titularisé dans une école publique, un enseignant doit payer un montant d'environ 100-200

millions de vnd [≈ 4.350-8.700 usd]. Or, il n'est pas toujours le cas où les jeunes diplômés peuvent posséder une telle somme d'argent. De plus, si les postes sont peu nombreux, les recruteurs privilégient leurs descendants et leurs relations intimes en plus de l'argent » (E8).

Passivité de l'étudiant dans le perfectionnement personnel

« Bien des étudiants font des études juste pour obtenir le diplôme, sans s'exercer aux compétences quotidiennes ni à la maîtrise des langues. Or, le diplôme n'est plus une clé de voute pour être embauché. Dans les entreprises privées et étrangères, le diplôme ne peut qu'aider les candidats à bien passer le premier tour de sélection. Lors de l'entretien d'embauche, seuls ceux qui sont assez compétents peuvent être admis. Par manque de compétences nécessaires, beaucoup de candidats n'ont pas satisfait les attentes des recruteurs, et ont donc échoué à cette phase » (E11).

« Dans le contexte de l'intégration économique internationale, d'une part de plus en plus d'entreprises étrangères viennent s'investir au Vietnam, et d'autre part les sociétés et entreprises nationales souhaitent élargir les coopérations avec d'autres pays, la maîtrise des langues constitue une condition importante dans les recrutements. Or, beaucoup de jeunes diplômés vietnamiens ne répondent pas à ce critère. Quel dommage ! De plus, ils ne sont dotés ni de compétences quotidiennes ni de connaissances professionnelles. Ces lacunes leur font courir le risque de perdre les chances dans la recherche d'emploi » (E7).

Passivité de l'étudiant dans la recherche d'emploi

« La plupart des étudiants vietnamiens sont passifs dans la recherche d'emploi. Dans les pays développés, les étudiants cherchent activement du travail depuis qu'ils fréquentent la fac. A l'opposé, les jeunes vietnamiens en cherchent souvent après avoir fini les études universitaires, et/ou après avoir obtenu le diplôme. De plus, plusieurs d'entre eux ont tendance à déposer la candidature seulement à un ou deux établissements préférés. C'est pourquoi, après quelques ratages aux recrutements, ces diplômés se sentent démotivés et pessimistes et se contentent d'exercer un emploi quelconque » (E13).

7.3.2. Considérations par les enseignants

Au total, cinq enseignants sur six ont choisi l'item *Hantise du chômage* comme facteur influant le plus sur la démotivation de l'étudiant dans ses études. Ils se sont mis d'accord pour dire que de nos jours, de plus en plus de jeunes diplômés essuyent des

difficultés dans la recherche d'emploi, et beaucoup sont au chômage. S'agissant de l'état des lieux du chômage au Vietnam, un enseignant s'exprime :

> « Actuellement, le chômage est censé être un problème majeur au Vietnam, dans lequel, les titulaires d'un diplôme de licence et de master sont dominants. La majorité des étudiants, même ceux qui vont obtenir le diplôme à mention très bien, ne savent pas s'ils peuvent décrocher un emploi après avoir fini les études universitaires. Sauf les étudiants dotés des conditions d'or descendance – relations intimes – argent, la plupart doivent faire face au chômage » (FL).

> Un enseignant souligne la hausse du chômage en ces termes :

> « Ces dernières années, le taux de chômage augmente à un rythme alarmant. L'effectif des diplômés sans emploi des établissements supérieurs est de plus en plus important, et plusieurs d'entre eux doivent assumer à contre cœur un emploi corporel qui n'exige pas de diplôme universitaire. Ainsi, dans ce pays, ne sont pas rares les cas où les titulaires d'un diplôme de licence et d'ingénieur sont ouvriers dans les agglomérations industrielles et dans les usines, ou chauffeurs de mototaxi à l'ère des TIC. Cet état des choses contribue à augmenter la hantise du chômage chez l'étudiant » (FD).

> Au sujet du travail non qualifié, nous notons les énoncés suivants :

> « Plusieurs jeunes diplômés chômeurs ont choisi le métier de chauffeur de mototaxi pour se nourrir. Intentionnellement, ils exercent momentanément cet emploi pendant le chômage, jusqu'à ce qu'ils trouvent un emploi qui correspond à leur niveau de formation. Cependant, puisque ce métier leur rapporte pas mal d'argent, certains ont ajourné la recherche d'un emploi raisonnable. Ce qui fait que le taux de chômage ne cesse d'augmenter » (FH).

> « Le chômage est présent dans plusieurs domaines, notamment dans le métier de l'enseignement. Chaque année, la société accueille des centaines de futurs enseignants, du primaire au lycée. Néanmoins, seule une partie modeste trouvent l'emploi dans un établissement scolaire, la majorité s'offrant un travail qui n'a pas de rapport avec leur formation poursuivie : les uns se chargent du métier d'ouvrier, les autres du métier de chauffeur de mototaxi, les restes de la conciergerie, etc. » (FG).

> « Dans les usines et les agglomérations industrielles, le nombre d'ouvriers titulaires d'un diplôme universitaire est important. Pour se nourrir, ces individus sont obligés à exercer à contre cœur un emploi qui ne correspond pas à leur formation poursuivie. En outre, dans notre Faculté par exemple, plusieurs jeunes diplômés sont devenus vendeurs dans les centres commerciaux et dans les

supermarchés. Cette situation pourrait agrandir la hantise du chômage chez l'étudiant » (FS).

Selon les avis des enquêtés, la montée du chômage des jeunes diplômés pourrait pousser l'étudiant au pessimisme, à la perplexité, et donc au découragement dans les études. A ce propos, un enseignant formule sa remarque comme suit :

« Si l'étudiant croit qu'il est difficile de décrocher un emploi après avoir fini les études universitaires, il tend à perdre facilement les motivations. La hantise du chômage suit le jeune homme, et amortit son intérêt dans la formation dispensée, et ainsi, l'étudiant ne veut plus mettre d'effort. Imaginons que nous mettions une durée de 4 ou 4,5 ans pour faire des études, et que finalement nous étions au chômage, combien nous serions tristes ! C'est comme ça que l'étudiant perd de l'ardeur dans les études » (FH).

Le pessimisme et l'incertitude sur l'avenir constituent une barrière qui pourrait entraver au fur et à mesure la dynamique motivationnelle, comme le souligne cet énoncé :

« Chaque étudiant va à la fac pour différents motifs, mais en général, on aimerait se rendre à un brillant avenir, changer son destin, et de ce fait, aider ses parents, ses frères et soeurs. Lorsque l'on voit dans la société beaucoup de jeunes diplômés s'occuper d'un emploi de second ordre qui n'exige pas de diplômes universitaires, tout comme le métier d'ouvrier, de chauffeur de mototaxi, de balayeur, etc., on tombe inévitablement dans le pessimisme : on se sent anxieux et incertain de son avenir ; plus la hantise du chômage est élevée moins on s'engage dans les études » (FS).

Dans ce sens, trois enseignants interrogés ajoutent chacun de la manière suivante :

« Dans les pays développés, les étudiants croient qu'il est facile de trouver un emploi raisonnable après être diplômés, car pendant la formation, plusieurs sociétés et entreprises viennent passer à l'université pour commander les ressources humaines. Dans ce contexte, les étudiants éprouvent de l'intérêt dans l'enseignement dispensé. Au Vietnam, la plupart des apprenants anticipent un avenir très sombre : ils ne savent pas s'ils peuvent décrocher un emploi, et ils ne savent pas non plus quoi faire en cas de chômage. Tout dépend du hasard. Cette vision régulière ne peut que les démotiver » (FD).

« Dans la société où bien des titulaires d'un diplôme de licence, d'ingénieur et de master restent en chômage, ceux qui font des études à l'université, quant à eux, ont inéluctablement des préoccupations sur leur avenir. Ils perdent de la confiance dans la valeur des diplômes universitaires, et s'attachent de moins en moins aux études. En effet, une fois que la compensation pour les efforts dispensés n'est pas

assurée par les opportunités d'emploi, les étudiants éprouvent difficilement de la motivation » (FL).

« La hausse du chômage chez les jeunes diplômés pourrait pousser l'étudiant à remettre en cause son option pour les études universitaires : pourquoi doit-on faire des études lorsqu'après 4 ans, on serait probablement au chômage ? Serait-ce mieux si maintenant, on s'arrête pour chercher un emploi d'ouvrier dans les agglomérations industrielles, et pour économiser de l'énergie, du temps et de l'argent. Face à ces questions, l'étudiant se sent perplexe et tend à perdre progressivement les motivations » (FG).

En la matière, nous avons soumis la question suivante aux jugements des enquêtés :

- *D'après vous, quels sont les éléments qui expliqueraient le chômage de bon nombre de jeunes diplômés au Vietnam à l'heure actuelle ?*

Les réponses collectées indiquent que le chômage au Vietnam est dû à différentes raisons, et les énoncés suivants consistent à les mettre en lumière :

Crise économique

« Dans le contexte actuel de la crise économique, de nombreuses entreprises sont obligées de réduire la main-d'œuvre, certaines sociétés ont été dissoutes ou doivent être fermées momentanément, etc., ce qui provoque la perte d'emploi des milliers de salariés » (FD).

Qualité médiocre des ressources humaines

« En général, les jeunes diplômés ne répondent pas aux exigences rigoureuses des recruteurs. Concrètement, ils ne sont pas assez compétents pour exercer immédiatement leur métier. Dans la plupart des sociétés et entreprises, les candidats sélectionnés doivent participer à une formation à courte durée, de 3 mois à 12 mois, avant l'admission officielle. Cette formation prend du temps, de l'énergie et de l'argent des employeurs, c'est pourquoi, ceux-ci privilégient les candidats expérimentés » (FL).

« Les employeurs n'ont pas pu embaucher suffisamment de candidats en fonction de leurs besoins. C'est parce que hormis les diplômes obligatoires, les entreprises privées et étrangères exigent des candidats les compétences nécessaires telles que la capacité à travailler en équipe, la capacité d'organisation et de planification, la maîtrise de la communication orale et écrite, les aptitudes relationnelles, etc. Or, les étudiants n'y ont pas été entraînés pendant leur formation universitaire » (FS).

En réalité, la qualité médiocre des ressources humaines est due à l'erreur des établissements supérieurs, comme l'indiquent ces paragraphes :

> « Dans les activités d'enseignement, on privilégie les connaissances académiques au détriment de la mise en pratique et de l'entraînement des compétences nécessaires. De plus, le programme de formation est arriéré ; les documents de cours ne sont pas régulièrement mis à jours, etc. Depuis peu, selon l'opinion publique, l'établissement enseigne seulement ce qu'il connaît mais non ce dont les recruteurs ont besoin vraiment. Lorsque la qualité de la formation ne répond pas suffisamment aux attentes du marché de l'emploi, le chômage des jeunes diplômés est incontestable » (FG).

> « La qualité de l'enseignement supérieur ne répond pas suffisamment aux besoins du marché du travail. A titre d'exemple, concernant la formation des guides touristiques, les étudiants apprennent principalement les connaissances académiques, alors que les compétences nécessaires à la profession sont négligées. Pendant le cursus, seulement deux voyages d'études à courte durée sont offerts aux étudiants : l'un en une semaine et l'autre en deux semaines. Ces voyages sont de mauvaise qualité, car ce sont juste des voyages simples guidés par les enseignants concernés. Bref, les jeunes diplômés ne sont pas assez compétents pour exercer immédiatement leur travail » (FH).

> « Observant les activités de formation de l'enseignement supérieur, on voit peu de relations de coopération entre les universités et les entreprises. Puisque les universités ne rendent pas compte des exigences du marché de l'emploi, elles enseignent principalement aux étudiants ce dont elles sont dotées, sans tenir compte de compétences de haut niveau leur permettant de s'adapter facilement à la future profession. En conséquence, la plupart de jeunes diplômés ne sont pas assez compétents pour exercer leur emploi » (FD).

Manque de prévision et de planification des ressources humaines

> « Les organismes d'Etat compétents concernés n'ont pas avancé de façon détaillée les prévisions et les planifications relatives aux ressources humaines. C'est pourquoi, les bacheliers ont du mal à appréhender les besoins du marché de l'emploi en fonction des secteurs, ce afin de pouvoir s'inscrire à la formation prometteuse. De plus, la fondation excessive des établissements supérieurs et l'augmentation de l'envergure de formation approuvées par le MEF ont provoqué la perte d'équilibre du rapport offres – demandes d'emploi dans différents domaines » (FH).

> « Quelle que soit la qualité de la formation, lorsque le rapport entre la quantité de jeunes diplômés et les offres d'emploi perd l'équilibre, il engendra le chômage.

Plus le déséquilibre est élevé plus le chômage est important, et les compétents risqueraient d'être au chômage quand même » (FL).

« Au Vietnam, on n'a pas vu les informations relatives aux prévisions et planifications d'emploi en fonction des professions. C'est pourquoi, les bacheliers ne connaissent pas précisément les besoins du marché de l'emploi au service de l'inscription à la formation à poursuivre. Cette lacune provoque à la fois l'insuffisance et la surabondance de main-d'œuvre dans différents secteurs. A titre d'exemple, s'agissant de la formation des enseignants, l'Education nationale manque gravement d'enseignants dans le préscolaire, et en a trop dans d'autres cycles. Or, cette information n'est pas parvenue aux bacheliers. En conséquence, des milliers de futurs enseignants, du primaire au lycée, sont au chômage, alors que les écoles maternelles n'arrivent pas à recruter suffisamment d'enseignants. Je crois que si la prévision et la planification sont correctement exécutées par le Gouvernement dans les écoles secondaires, les chances d'emploi des jeunes diplômés seraient améliorées, et partant le chômage pourrait être réduit considérablement » (FG).

« Actuellement, les établissements universitaires créent leurs filières de formation selon les capacités de leurs unités de formation, sans tenir compte de besoins du marché de l'emploi. Observant la présentation des filières de formation dans les brochures des universités, on réalise que ces établissements ont dressé une belle image sur les opportunités d'emploi, mais purement imaginaires, sans se baser sur aucune source d'information officielle. Autrement dit, afin d'attirer l'attention des candidats lors de l'inscription au concours d'entrée, on cherche à gonfler les informations relatives aux filières. Par exemple, selon ces informations, un étudiant d'historie en pédagogie, après l'obtention du diplôme, pourrait travailler dans une école en tant qu'enseignant, dans un musée en tant que guide, dans les réserves patrimoniales, etc. Or, la majorité des diplômés de cette formation sont au chômage, et exercent peut-être un emploi quelconque qui n'a pas besoin de diplôme universitaire » (FS).

« Le MEF souhaite augmenter à tout prix la quantité d'étudiants et d'établissements supérieurs afin de rattraper les pays développés, surtout les pays voisins tels que la Malaisie, le Singapour, la Thaïlande, etc. Pour ce faire, cet organisme d'une part a approuvé la fondation de plusieurs universités et l'augmentation de l'envergure de la formation, et d'autre part a fermé ses yeux pour que les établissements éducatifs puissent recruter autant que possible beaucoup d'étudiants, voilà comme ça on sort un bon nombre de jeunes diplômés chaque année » (FD).

« L’inflation des établissements universitaires, les recrutements excessifs et faciles, et le laxisme dans la formation et dans les évaluations contribuent à engendrer l’inflation des diplômes. Lorsque l’on est titulaire d’un diplôme de licence, d’ingénieur ou de master, on ne cherchera que les emplois qui correspondent à son niveau de formation, d’où vient la hausse du chômage. Il y a une quinzaine d’années, lorsque les universités ne pullulaient pas, les titulaires d’un diplôme universitaire étaient moins nombreux, et notamment la qualité de la formation était assurée. C’est pourquoi, ceux qui ont fini leurs études trouvaient facilement un emploi » (FL).

Part de responsabilité des diplômés dans la hausse du chômage

« La plupart de jeunes diplômés souhaitent travailler dans les grandes villes, car les opportunités d’emploi, de promotions et de nomination sont beaucoup plus nombreuses qu’à la campagne, et les conditions de vie y sont meilleures, etc. Cette tendance provoque inéluctablement la montée du chômage » (FS).

« Les étudiants vietnamiens sont en général beaucoup moins dynamiques que les étudiants des pays développés en matière de la recherche d’emploi. Précisément, après avoir fini les études universitaires, les diplômés vietnamiens déposent de préférence leur candidature à un établissement préféré et attendent le résultat, au lieu d’envoyer en même temps plusieurs demandes à différentes sociétés et entreprises. Lorsqu’ils reçoivent la réponse défavorable d’une société, ils pensent chercher un emploi dans une autre, ce qui leur prend du temps. Après quelques ratages aux recrutements, ils seraient démotivés et pessimistes sur leur avenir, et alors, ils se contentent de choisir un emploi quelconque pour gagner leur vie » (FH).

7.3.3. Interprétation des résultats d’entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur la hantise du chômage :

Hantise du chômage	
Avis des étudiants motivés (Effectif : 8/12)	**Avis des enseignants (Effectif : 5/6)**
Etat des lieux - Difficultés chez les jeunes diplômés dans la recherche d'emploi ; - Hausse du chômage ; - Exercer un emploi de second ordre ; - Pessimisme et perplexité face à son avenir. **Causes du chômage** - - Déséquilibre offres – demandes d'emploi ; - Qualité médiocre de la formation ; - Règles implicites : descendance – relations intimes – argent ; - Passivité de l'étudiant dans le perfectionnement personnel et dans la recherche d'emploi.	**Etat des lieux** - Difficultés chez les jeunes diplômés dans la recherche d'emploi ; - Montée du chômage ; - S'offrir un emploi non qualifié ; - Pessimisme et perplexité face à son avenir. **Causes du chômage** - Crise économique ; - Manque de prévision et de planification des ressources humaines ; - Qualité médiocre de la formation → qualité médiocre des ressources humaines ; - - Part de responsabilité des diplômés dans la hausse du chômage.

Sur la base des jugements émis par huit étudiants motivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

Au Vietnam, ces dernières années, le chômage est devenu un problème majeur du pays, inquiète l'opinion publique et fait couler beaucoup d'encre de la presse. Les données recueillies indiquent que de plus en plus de jeunes diplômés des universités et instituts de recherche rencontrent beaucoup de difficultés dans la course à la recherche d'un emploi, et que nombreux restent en chômage pendant une longue durée, ou exercent un emploi quelconque, dont les exigences en qualification sont inférieures à leur niveau de formation, ou qui n'exigent pas de diplômes universitaires. D'après les rapports du Ministère vietnamien du Travail, jusqu'à fin 2017, dans tout le pays plus de 215.000 titulaires d'un diplôme de licence, d'ingénieur ou de master restent sans emploi. En outre, selon le résultat statistique affiché sur le site d'emploi *Jobstreet Việt Nam*[88] en 2017, 90% des jeunes diplômés enquêtés ne sont pas contents de leur présent travail, 55% pensent que leur emploi s'avère peu prometteur. En réalité, le chômage est omniprésent dans le monde. Néanmoins, au Vietnam, beaucoup de jeunes diplômés chômeurs de longue durée exercent

[88] *Jobstreet Việt Nam* est l'un des sites d'emploi en ligne les plus connus au Vietnam.

à contre cœur un emploi de second ordre, tout comme le métier d'ouvrier, de vendeur dans les centres commerciaux, de chauffeur de mototaxi, etc., et ce dans le seul but de subvenir à leurs besoins vitaux. A titre d'illustration, le journal *Đất Việt*[89] du 5/10/2016 a tiré un article portant sur trois cas de figure suivants :

- Resté en chômage pendant deux ans après avoir obtenu son diplôme, un jeune homme âgé de 24 ans et diplômé en économie était obligé à exercer le métier de chauffeur de mototaxi comme emploi principal pour se nourrir ;
- Deux ans après avoir fini les études en formation des enseignants, quatre jeunes diplômés chômeurs ont décidé d'aller travailler dans une entreprise de textile en tant qu'ouvrier ;
- Une jeune femme âgée de 28 ans, diplômée en commerce – marketing et titulaire d'un diplôme de master, a créé une boutique de vêtements en ligne à cause de son impossibilité de trouver un emploi raisonnable.

Parmi les emplois non qualifiés qu'exercent les jeunes diplômés chômeurs, le métier de chauffeur de mototaxi est omniprésent depuis peu. Selon les rapports de la Grab en 2017, cette compagnie a contracté environ 860.000 diplômés chômeurs vietnamiens sur le total d'un million de chauffeurs partenaires. Sommairement, on constate une mauvaise conséquence lorsque les jeunes maintiennent les emplois provisoires pendant 1 ou 2 ans ou plus : leurs connaissances acquises à l'université s'en vont d'année en année, et partant les diplômés ne sont plus assez compétents pour assumer le métier visé par leur formation.

D'un autre côté, certains jeunes diplômés chômeurs tendent à suivre l'un des deux chemins suivants dans l'espoir d'avoir plus de chance : soit ils poursuivent les études de master, soit ils s'inscrivent à un collège professionnel. Ces dernières années, l'opinion publique reflète un paradoxe selon lequel une partie importante de titulaires d'un diplôme de master ou de licence font leurs études dans les collèges professionnels pour être délivrés du chômage. Le journal *Báo Mới*[90] du 24/03/2017 a publié un article intitulé *Diplômés de l'université, beaucoup de jeunes vont faire des études dans les collèges professionnels : un vrai paradoxe !*, dans lequel l'auteur a cité l'énoncé suivant du représentant du Ministère du Travail devant la presse lors d'une réunion en 2017 :

> « A l'heure actuelle, le système éducatif vietnamien fait face à un flot dans lequel plusieurs jeunes diplômés de licence et d'ingénierie se ruent dans les études aux collèges professionnels pour pouvoir trouver un emploi, ce qui provoque un

[89] http://gioitre.baodatviet.vn/Xot-xa-thac-si-cat-bang-di-lam-cong-nhan-thu-khoa-chat-vat-tim-viec-907068.html (Consulté le 22/08/2018).
[90] https://baomoi.com/tot-nghiep-dai-hoc-vong-lai-hoc-nghe-nghich-ly-co-that/c/21845541.epi (Consulté le 22/08/2018).

énorme gaspillage de ressources humaines » (Interview réalisée par Bao Duy, 2017).

En la matière, se pose donc la question suivante :

- *La hausse du chômage des jeunes diplômés au Vietnam à l'heure actuelle, d'où vient-elle ?*

Parmi les arguments formulés par les enquêtés, nous avons trouvé les raisons suivantes :

La première raison est la *crise économique*. Lorsque l'économie mondiale est tombée dans une profonde récession pendant les années 2007-2012, le Vietnam ne pouvait pas rester en dehors de l'état général. En 2008-2009, le taux de croissance du PIB et de la productivité du Vietnam était très bas à cause de l'effet de la crise. Les sociétés et entreprises vietnamiennes se trouvaient dans la stagnation, et nombreuses étaient obligées à réduire leur personnel afin de limiter les dépenses, à s'arrêter momentanément ou à faire faillite, ce qui a provoqué des licenciements de main-d'œuvre dans les services publics d'une part et dans l'industrie d'autre part. Les années suivantes, la situation s'avérait légèrement meilleure. Aujourd'hui, malgré les efforts du Gouvernement, l'économie nationale ne crée pas suffisamment d'emplois pour faire baisser le chômage : ce phénomène ne cesse d'augmenter annuellement, surtout chez les jeunes diplômés.

La deuxième raison est la *corruption générale dans tous les secteurs*. Les sociétés et entreprises qui n'ont pas de bras long ou qui ne paient pas des pots-de-vin essuient toujours des difficultés montées volontairement par les responsables de différents niveaux, tellement qu'elles peuvent faire faillite. C'est pourquoi, la production nationale reste en stagnation, et partant ne crée pas de nouveaux emplois.

La troisième raison est la *formation incontrôlable des établissements supérieurs*. L'inflation des universités contribue énormément à la montée du chômage des jeunes diplômés, et aggrave la disparité entre offres – demandes d'emploi. A présent, il existe au Vietnam environ 480 établissements supérieurs et cégeps, et ce chiffre a triplé en quinze ans seulement (2003-2018). Dans le but de rattraper les pays voisins dans le domaine scientifique et éducatif, le MEF, pensant naïvement et/ou démagogiquement que l'augmentation quantitative des universités et des étudiants constituera une belle performance pour le pays, d'une part, a approuvé la fondation de maintes universités et l'augmentation de l'envergure de la formation, et d'autre part « a fermé ses yeux » pour que ces établissements puissent recruter autant que possible beaucoup d'étudiants, sans tenir compte de besoins du marché de l'emploi. Pour élucider ce point, nous centrons notre analyse sur la formation des maîtres :

Selon le rapport du MEF en date du 11 août 2017, il y a dans tout le pays 49 universités de pédagogie et 106 facultés de pédagogie faisant partie des établissements supérieurs. La décision n°732/QĐ-TTg du Premier ministre en date du 29 avril 2016 portant sur l'*Adoption du projet de formation et de perfectionnement des enseignants et gestionnaires éducatifs au service du renouvellement fondamental et total de l'enseignement secondaire, période 2016-2020, orientation vers 2025*, prescrit : il faut former environ 190.000 futurs enseignants, dont 130.000 enseignants à la place des enseignants retraités. Or, comme l'indique le rapport en question, les établissements universitaires concernés ont recruté au total 65.300 étudiants en pédagogie en 2016-2017, et 52.000 étudiants en 2017-2018. Pendant deux ans, il y a eu 117.300 candidats admis. Selon les considérations des spécialistes, jusqu'en 2020, il y aura environ 70.000 futurs enseignants en excès. Depuis peu, la plupart des écoles secondaires dans différentes villes et provinces n'ont pas recruté d'enseignants à cause de la surabondance. Le journal *Vietnamnet*[91] du 14 janvier 2017 a publié un article sur la pléthore d'enseignants des écoles publiques, concrètement : au primaire : 3.194 enseignants ; au collège : 21.005 enseignants ; au lycée : 2.551 enseignants. Au total, il y a dans tout le pays 26.750 enseignants en excès. De leur côté, les établissements supérieurs exécutent annuellement leur recrutement en fonction des capacités de leurs unités de formation, et ce dans le seul but de maintenir leur existence malgré la pléthore de main-œuvre dans le marché de l'emploi, ce qui engendre un gaspillage énorme tant pour le Gouvernement que pour les étudiants.

Le taux important de chômage des titulaires d'un diplôme universitaire révèle également le manque de prévision et de planification des ressources humaines à long terme. En fait, on voit à la fois l'insuffisance et la surabondance de main-d'œuvre formée. En ce qui concerne l'insuffisance de main-d'œuvre, les institutions de formation ne répondent pas toujours aux besoins en main-d'œuvre des secteurs techniques et technologiques. D'un autre côté, le marché du travail est saturé de spécialités telles que la comptabilité, la gestion des affaires, les sciences humaines et sociales et la formation des enseignants mais chaque année un bon nombre d'étudiants en sont diplômés (Dao Quang Vinh, 2016).

La quatrième raison est la *qualité médiocre de la formation*. Les résultats obtenus de notre enquête montrent que la plupart des jeunes diplômés ne sont pas assez compétents pour exercer immédiatement leur métier. Ceux qui sont sélectionnés par les recruteurs seront invités à participer à une formation de 3 à 12 mois avant l'admission officielle. Ces dernières années, la qualité de la formation dans l'enseignement universitaire est souvent mentionnée comme une thématique problématique majeure dans différents textes officiels.

[91] http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/tuyen-sinh/doi-moi-giao-duc-giao-vien-doi-du-gan-27-000-thieu-hon-45-000-351959.html (Consulté le 22/08/2018).

Dans une certaine mesure, la qualité médiocre de la formation est due entre autres aux éléments suivants :

- Plusieurs universités courent après la quantité du recrutement au détriment de la qualité de la formation. A titre d'exemple, le curriculum s'avère médiocre ; les documents de cours ne sont pas mis à jour régulièrement ; l'enseignement est axé sur la transmission des connaissances académiques plutôt que la mise en pratique et l'entraînement des compétences nécessaires ; plusieurs enseignants utilisent principalement les méthodes de lecture-copie et de projection-copie ; l'enseignement a tendance à exécuter négligemment la formation et la diplômation ; etc. Cette faille conditionne donc la médiocrité de la qualité de sortie.
- La plupart des universités ont peu de relations de coopération avec les entreprises, c'est pourquoi les enseignants enseignent aux étudiants seulement ce qu'ils maîtrisent plutôt que ce que les employeurs exigent des candidats : l'écart important entre la formation et les besoins du marché de l'emploi.
- L'inflation des universités : puisque les règlements en vigueur liés aux procédures d'ouverture de l'établissement et des filières sont faciles, plusieurs établissements de faible qualité qui répondent insuffisamment aux normes prescrites de la formation peuvent également démarrer, ce qui abaisse la qualité de sortie des étudiants.
- La qualification scientifique et la compétence des universitaires vietnamiens, notamment en SHS, sont beaucoup moins bonnes que celles des pays voisins tels que la Thaïlande, la Malaisie et Singapour.

La cinquième raison est l'*absence de transparence dans le recrutement.* Au Vietnam, un jeune diplômé doté des conditions d'or susmentionnées obtiendra beaucoup plus d'avantages qu'un autre dans la recherche d'un emploi, quel que soit son niveau intellectuel. Ces règles implicites règnent dans la société et provoquent inéluctablement l'iniquité dans le recrutement.

La sixième raison concerne les *lacunes des politiques de traitement de l'Etat envers les formés*. Dans l'ensemble, le Gouvernement n'a pas eu de privilège raisonnable consistant à encourager les jeunes diplômés à aller travailler dans les régions défavorisées. A l'heure actuelle, la majorité des étudiants souhaitent chercher du travail dans les grandes villes après avoir fini les études, quelque emploi que ce soit. Pour preuve, chaque année, sont diplômés des milliers de futurs enseignants, mais seulement un petit pourcentage obtient un emploi dans les écoles secondaires, et le reste s'offre un emploi quelconque qui ne correspond pas à leur formation poursuivie. En réalité, les écoles en zones rurale et

montagneuse manquent toujours d'enseignants, et n'attirent cependant pas l'intérêt des jeunes diplômés pour de nombreuses raisons.

La dernière raison consiste dans le fait que les jeunes diplômés ont chacun leur part de responsabilité de la hausse du chômage. D'abord, plusieurs ne se préparent pas aux compétences nécessaires à la profession, telles que la capacité de communication, la capacité de résolution de problème, la capacité de travail en groupe, etc., les compétences que les recruteurs exigent des candidats pour exercer le métier. C'est la raison pour laquelle même les titulaires d'un diplôme à mention *très bien* sont également éliminés lors des entretiens d'embauche. En outre, dans le contexte de l'intégration internationale, la maîtrise des langues est par conséquent un atout dans la course à la recherche d'un emploi. Or, très peu de jeunes sont aptes à pratiquer couramment une langue étrangère. Par manque de compétences linguistiques, les diplômés perdent une chance d'emploi pour eux-mêmes. Enfin, la passivité des jeunes diplômés dans la recherche d'un emploi contribue aussi à la montée du chômage : bon nombre d'étudiants ne font rien d'autre que leurs études ; ils ont peu de relations collégiales avec ceux qui travaillent dans le même secteur ; ils ne se préparent pas à la recherche du travail dès même avant la fin des études. Dans des cas, les jeunes diplômés attendent que leurs parents leur cherchent du travail : l'infantilisme s'enracine bien chez beaucoup d'étudiants – enfants uniques de famille. En peu de mots, la passivité empêche les jeunes diplômés de ne rien risquer dans la recherche d'emploi.

7.3.4. Conclusion

Partant des résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

Le chômage est un problème majeur du Vietnam, et la hausse du nombre de chômeurs diplômés obsède beaucoup les étudiants. C'est pourquoi, ils deviennent perplexes, pessimistes et méfiants de l'avenir. En conséquence, ils ne peuvent se rassurer eux-mêmes pour mettre des efforts dans les études. Cette crise de formation, et de confiance également, contribue à nuire gravement à l'éducation nationale.

La hausse du chômage chez les jeunes diplômés est due entre autres à la crise économique, à la corruption générale dans tous les secteurs, à la formation incontrôlable des établissements d'enseignement supérieur, à la qualité médiocre de la formation, à l'absence de transparence dans le recrutement, et aux lacunes des politiques de traitement de l'Etat envers les formés.

La qualité médiocre de la formation est la conséquence inéluctable de l'inflation des universités, de la course après la quantité du recrutement, du laxisme de la formation, et du manque de relations de coopération avec les entreprises. Cela fait que d'une part

beaucoup de jeunes diplômés ne sont pas compétents pour exercer immédiatement leur métier, et que d'autre part les employeurs, quant à eux, ne peuvent pas recruter suffisamment les candidats de bonne qualité.

7.4. Le travail à mi-temps

Selon les résultats obtenus, l'item *Travail à mi-temps* est seulement attesté par huit étudiants démotivés comme l'un des trois facteurs influant le plus sur la démotivation de l'étudiant dans ses études (cf. §6.1.2.4 du chapitre 6). Cette partie consistera donc à analyser les arguments de ce groupe de jeunes. Bien que six enseignants sur six n'aient pas choisi ce facteur, nous les avons interrogés quand même afin d'obtenir des informations significatives complétant les réponses collectées des étudiants concernés. Soulignons que cette analyse clôturera du présent chapitre *Analyse des facteurs d'ordre social*.

7.4.1. Considérations par les étudiants jugés démotivés

Au total, huit étudiants démotivés sur douze ont affirmé que le *travail à mi-temps* contribue beaucoup à décourager l'étudiant dans ses études. Pour eux, de plus en plus d'étudiants dans différentes unités de formation de l'UCT participent à ce type d'activité pour nombreux motifs. S'agissant tout d'abord de l'état des lieux du travail d'appoint dans le monde estudiantin, un étudiant s'exprime :

> « De nos jours, bien des étudiants exercent un boulot à temps partiel pendant l'année universitaire. Ce phénomène a été abordé à maintes reprises dans les mass media. Récemment, j'ai vu un reportage à la télévision portant sur ce thème, et j'ai appris que plus de 85% des jeunes interrogés ont affirmé travailler à mi-temps au moins une fois tout au long de la vie étudiante » (E18).
>
> Dans ce sens, un étudiant fait partager l'histoire de sa classe en ces termes :
>
> « Dans ma classe, plus de la moitié des camarades se chargent chacun d'un petit job étudiant, et beaucoup ont commencé cette activité depuis la fin de la première année. Moi aussi, je travaille à mi-temps depuis deux ans » (E23).
>
> A ce propos, un étudiant ajoute :
>
> « D'habitude, les étudiants qui cherchent du boulot à mi-temps sont en grande partie de la famille défavorisée et de la famille de classe moyenne. Or, selon mon observation, ceux qui sont de la famille favorisée en cherchent quand même. Cela signifie que cette activité n'est plus inconnue de tout le monde, et est devenue une tendance des jeunes adultes à l'heure actuelle » (E30).

En ce qui concerne le volume horaire du travail à mi-temps, un étudiant déclare :

« Le volume horaire du travail d'appoint est différent d'une personne à l'autre en fonction de sa volonté et aussi de son emploi du temps disponible. Certains travaillent quelques séances de 2 ou 4 heures par semaine, alors que d'autres travaillent tous les jours de la semaine. Dans ma classe par exemple, une quinzaine de personnes consacrent beaucoup plus de temps au job étudiant qu'aux études : le week-end, le soir et les trous de leur emploi du temps » (E22).

Actuellement, les types d'emplois à mi-temps sont variés sur le marché du travail, et les paragraphes suivants révèlent ceux qui sont très choisis par les étudiants :

Soutien scolaire personnalisé

« La plupart des étudiants en formation des maîtres donnent les cours de soutien scolaire à domicile aux écoliers du primaire au lycée. Ce job est assez léger au niveau corporel et leur rapporte pas mal d'argent. En moyenne, une séance de cours d'une heure et demie coûte 100.000 vnd [≈ 4,3 usd]. C'est un bon prix par rapport à d'autres boulots ! Au Vietnam, beaucoup de familles souhaitent rechercher les bons étudiants pour aider leurs enfants dans les tâches scolaires, c'est pourquoi, il n'est pas difficile aux jeunes adultes de trouver un travail dans ce domaine » (E28).

Serveur/serveuse

« Ces dernières années, au Vietnam, le secteur des services tel que la restauration est très développé, et offre donc nombreuses chances d'emploi à tout le monde. Beaucoup d'étudiants ont décroché un job de serveur/serveuse dans les restaurants, les cafétérias, les bistrots, etc. Bien que ce métier soit assez pénible, le salaire est acceptable. Et moi, je travaille actuellement dans une pizzéria, et je gagne entre 1,5 millions et 2 millions de vnd par mois [≈ 65-87 usd]. C'est un montant acceptable pour financer partiellement mes études et mon logement ! A mon avis, les étudiants ont tendance à déposer leur candidature dans la restauration rapide grâce au recrutement facile, à l'environnement de travail principalement destiné à la jeunesse, à l'obtention de beaux uniformes, etc. » (E20).

Vendeur/vendeuse

« Les supermarchés, les centres commerciaux, les boutiques de vêtements, etc., apparaissent de plus en plus nombreux, et recrutent bon nombre d'étudiants pour le poste de vendeur/vendeuse. Si l'on travaille 4 heures par jour, on obtiendra environ 1,5 millions de vnd par mois [≈ 65 usd]. Ce montant s'avère intéressant

pour la plupart des jeunes adultes. En outre, certains étudiants font du commerce en ligne grâce à leur facebook, et gagnent beaucoup mieux » (E25).

Surveillant de parking[92]

« Plusieurs étudiants trouvent un job de surveillant de parking [de motos] dans les cafétérias, les magasins, les bistrots, etc. Ce travail est assez pénible, car il demande à tout employé une bonne santé pour pouvoir ranger les véhicules à leur bonne place, et qu'une période dure de 4 à 6 heures. Il fait face aussi à des risques de vol. Puisque la plupart des étudiants ne travaillent pas à long terme à cause de la pénibilité du métier, les employeurs doivent lancer très souvent les appels d'offres » (E32).

Distributeur d'imprimés publicitaires

« Le métier de distributeur d'imprimés publicitaires attire l'intérêt de bon nombre d'étudiants. Comparé avec d'autres emplois, celui-ci est moins pénible, et gagne cependant beaucoup mieux. Plus précisément, l'étudiant obtient environ 30.000-40.000 vnd par heure [≈ 1,3-1,7 usd] ou 100.000-150.000 vnd par 1000 imprimés [≈ 4,35-6,5 usd], alors qu'un serveur ou un vendeur gagne environ 12.000-15.000 vnd pour une heure de travail [0,5-0,65 usd] » (E28).

Autres emplois

« Certains étudiants en SHS exercent un emploi de collaborateur pour les agences de tourisme, les journaux et magazines ; d'autres en sciences économiques sont invités à faire des enquêtes, et à travailler comme street marketing ou télémarketing ; les restes vont chanter dans les cabarets, les cafés-concerts, les manifestations, etc. En peu de mots, les jobs étudiants sont abondants et variés » (E23).

Selon les opinions des enquêtés, le travail à mi-temps a une double face, dont le revers risque de nuire à la santé de l'étudiant, à ses résultats des études, et de ce fait d'amortir au fur et à mesure sa dynamique motivationnelle. Les énoncés suivants en sont témoin :

« Le travail d'appoint sera significatif si et seulement si l'on y consacre juste un volume horaire raisonnable. Par exemple, ce serait mieux de s'en occuper 1-2 heures par jour ou 1-2 séances de 4 heures par semaine. Sinon, plus on s'y consacre moins on s'engage dans les tâches d'apprentissage. Pour preuve, dans ma classe, certains étudiants travaillent comme serveur dans les restaurants et les bistrots tous les soirs, de 18h à 22h30, voire jusqu'à minuit. Selon leurs confidences, de retour du travail, ils se sentent souvent épuisés physiquement, et

[92] Au Vietnam, de plus en plus de scooters règnent sur les villes, où ils ont largement supplanté les vélos.

ne veulent qu'aller se coucher immédiatement. Par conséquent, ils font rarement la relecture des notes et la lecture préparatoire » (E18).

« Au commencement, les étudiants travaillent quelques heures par semaine. Peu après, en raison de la tentation de l'argent, plusieurs se consacrent davantage à boulot sans tenir compte des études. Ils profitent des trous de leur emploi du temps pour faire le travail à temps partiel au lieu de faire le travail en individuel. D'où viennent les manifestations négatives suivantes : souvent arriver en retard en classe, sécher les cours si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence, ne pas accomplir les tâches assignées, etc. Avec le temps, cet état des choses ne peut qu'affaiblir les performances de l'étudiant » (E25).

« L'année dernière, j'ai travaillé à mi-temps et j'ai bien compris l'effet négatif de cette activité. A cette époque-là, mon emploi du temps était surchargé : de 7h à 9h, j'allais à la fac, puis au travail jusqu'à 13h ; à 14h, je reprenais mes cours ; et le soir, je reprenais mon job jusqu'à 22h. Je travaillais comme vendeur dans un supermarché, et ma vie se passait comme ça pendant un an. Le volume horaire important consacré au boulot me rendait souvent épuisé, et partant je négligeais la formation dispensée. J'ai arrêté mon job récemment pour me concentrer sur la dernière année universitaire » (E20).

« Certains de mes camarades font du petit commerce en ligne, et je constate qu'ils surfent régulièrement sur leur facebook pendant les cours de façon discrète pour communiquer avec les clients. Et comme ça, comment peuvent-ils s'engager activement aux activités d'apprentissage ? Je crois que cela est impossible, parce que l'on peut difficilement bien exécuter deux affaires en même temps. De plus, puisque les ventes en ligne marchent bien – leur facebook est très fréquenté – ces étudiants consacrent le temps disponible après la classe beaucoup plus au boulot qu'au travail en solitaire » (E32).

« Personnellement, je réalise que le travail à mi-temps influe plus ou moins sur la performance de l'apprentissage. Avant mon travail à mi-temps, ma note moyenne cumulative est de 3,25 : mention très bien, mais après les résultats de mes études ont beaucoup diminué : ma note moyenne a été réduite à 3,04, et puis à 2,75 : mention bien. Puisque je travaille presque tous les soirs de la semaine, je me sens fatigué et n'arrive pas à bien me concentrer sur les études » (E22).

« Ceux qui travaillent beaucoup à temps partiel pendant la semaine rencontrent inéluctablement des problèmes de santé. On peut observer facilement les comportements suivants en classe : l'étudiant a l'air fatigué, s'endort, se concentre peu sur la leçon, etc. C'est-à-dire qu'il s'absente psychologiquement. Il est à noter

que beaucoup d'étudiants sombrent dans le travail d'appoint, et laissent tomber les apprentissages » (E23).

« Pas mal de jeunes ont obtenu les mauvaises notes depuis l'engagement dans un job étudiant, car ils ne savent pas équilibrer leur propre emploi du temps. En effet, les boulots de second ordre tels que le serveur, le vendeur, le surveillant de parking, etc., fatiguent fortement les étudiants, et s'avèrent cependant peu fructueux à leur future profession. Pour moi, j'ai vu plusieurs étudiants en économie, en tourisme et en pédagogie exercer le métier de serveur et de plongeur dans les restaurants. Ça ne sert à rien de s'entraîner aux compétences nécessaires ! » (E30).

« L'essentiel de l'étudiant est de faire des études, mais non de travailler à mi-temps. Or, plusieurs ont oublié cette responsabilité depuis l'obtention d'un boulot bien rémunéré. Chaque année, dans notre faculté, des dizaines d'étudiants reçoivent chacun un avertissement qui pourrait les obliger à arrêter leurs études, selon le règlement en vigueur, à cause de la descente de leur moyenne cumulative sous le seuil minimum. Cette situation est due principalement au volume horaire excessif consacré au travail à temps partiel » (E28).

En outre, lors du travail à mi-temps, l'étudiant pourrait faire face à différents défis, dont le premier est l'exploitation excessive de la part des employeurs :

« Dans plusieurs bistrots, on recrute les étudiants pour le poste de serveur, et on leur demande cependant de faire la vaisselle, nettoyage des réfrigérateurs, nettoyage de la cuisine, etc. Pendant les soirées où les bistrots accueillent beaucoup de clients, les étudiants sont obligés de travailler jusqu'à minuit, sans recevoir aucun supplément. Dans de telles conditions, ils se sentent fatigués, ne dorment pas assez, et s'endorment donc en classe » (E30).

Dans ce sens, un étudiant émet son point de vue similaire :

« La plupart des étudiants n'ont pas signé de contrat avec l'employeur, c'est pourquoi, pendant le travail, celui-ci peut leur demander de faire beaucoup de choses sans nom. Autrement dit, on essaie d'exploiter les employés dans la mesure du possible. Cette exploitation fait perdre le temps de l'étudiant, nuit à sa santé, et donc à l'efficacité de ses études » (E25).

Ensuite, l'énoncé suivant révèle un risque que provoque l'étudiant au travail, et qui le pousse à l'endettement :

« Certains étudiants ont décroché un emploi de surveillant de parking dans les cafétérias et les restaurants. Or, en raison de leur négligence, ils ont fait perdre un véhicule des clients. D'habitude, le patron doit réparer ce dégât, et puis obliger les

employés concernés à faire des heures supplémentaires pour rembourser les prêts. En conséquence : les étudiants n'ont pas assez de temps pour s'investir dans les apprentissages » (E22).

Le troisième risque réside dans l'escroquerie des sociétés de vente multiniveau[93] :

« Ces dernières années, au Vietnam, apparaissent bien des sociétés de vente multiniveau. A l'aide des publicités attirantes mais mensongères du type "votre revenu mensuel se multipliera des dizaines, voire des centaines de fois lorsque vous travaillez pour nous", ces sociétés ont rapidement accueilli beaucoup de candidats pour le poste de vendeur. Pour pouvoir devenir membre de la société, tout individu est obligé d'acheter une quantité imposée de produits avec un montant assez élevé, environ 5-7 millions de vnd au minimum [≈ 217-304 usd], et on s'engage à l'aider à gagner beaucoup plus d'argent que cet investissement. Comptant naïvement sur cette promesse, plusieurs étudiants ont emprunté de l'argent pour exécuter cette opération. Or, puisque les produits en question ne sont ni revendus à cause de la médiocrité de la qualité ni retournés à la compagnie, ces jeunes tombent fatalement dans la dette. Soumis à la pression de rembourser tous les prêts, ils doivent profiter des trous de leur emploi du temps pour travailler à mi-temps, et de ce fait, ils s'attachent de moins en moins aux études » (E20).

Dans la même veine, un étudiant fait partager l'histoire de son camarade en ces lignes :

« Depuis peu, les sociétés de vente multiniveau se glissent dans l'université, et beaucoup d'étudiants y ont adhéré. Pour preuve, un étudiant de ma classe a été séduit pour travailler pour une compagnie de ce type. Selon ses confidences, il a emprunté au total 24 millions de vnd [≈ 1.043 usd] pour acheter des produits en espérant que ses commissions se multiplient exponentiellement en fonction de ses montants de vente. Cependant, durant des mois, il en a revendu très peu, et partant est tombé dans la dette. Finalement, il a décidé d'arrêter ses études momentanément pour aller chercher du travail, et ce afin de rembourser les prêts » (E28).

Pour justifier l'intrusion des sociétés de vente multiniveau dans le monde universitaire, un étudiant formule son argument de la manière suivante :

« Les dirigeants des sociétés de vente multiniveau sont très compétents pour convaincre les clients et pour appréhender la psychologie de ceux-ci. Ils

[93] La vente multiniveau ou vente en réseau par cooptation, en anglais *Multi Level Marketing* (MLM), est une structure du réseau de vente dans laquelle les revendeurs (ou distributeurs) peuvent parrainer de nouveaux vendeurs, et être alors en partie rémunérés par une commission évaluée en pourcentage sur les ventes des recrues.

organisent souvent des rencontres en public dans le but de propager les stratégies de faire fortune facilement et rapidement. Ils présentent aux participants l'exemple des personnes ordinaires qui gagnent des centaines de millions de vnd par mois [≈ des milliers de dollars] grâce à la vente multiniveau, ce qui contribue à éveiller la soif de la richesse de chacun des individus. En général, les sociétés de vente multiniveau se concentrent sur différents types de clients, dont les étudiants, car ceux-ci sont en grande partie peu expérimentés et donc assez crédules. De plus, une université a des milliers d'étudiants qui font des études ensemble, et qui se rencontrent tous les jours. C'est pourquoi, à travers quelques étudiants-membres, ces sociétés peuvent facilement contacter plusieurs jeunes adultes de différentes Facultés, et les inviter à participer à la vente multiniveau, et de ce fait, elles gagnent beaucoup d'argent » (E23).

Se pose donc la question suivante :

- *Pourquoi les étudiants sont-ils de plus en plus nombreux à travailler à temps partiel ?*

Les réponses recueillies indiquent que le travail à mi-temps est dû entre autres à des raisons suivantes :

Conditions économiques difficiles

« La plupart des étudiants de famille défavorisée doivent travailler à temps partiel pour financer les études, et de ce fait pour réduire le fardeau parental » (E18).

« Pas mal d'étudiants doivent trouver un job pour payer les frais de scolarité et pour se nourrir, parce qu'ils sont de famille nombreuse, que leurs parents n'ont pas assez d'argent, et que le coût d'études et le coût de vie augmentent de plus en plus. A titre d'exemple, comparés avec les frais que mon grand frère a payés pour ses études de licence il y a six ans, le montant que j'ai dépensé a triplé cette année, alors que les revenus de mes parents ont légèrement augmenté » (E22).

« Bien des étudiants exercent un petit boulot à cause de la précarité du budget familial. Par exemple, dans ma classe, certains de la famille défavorisée où les parents sont divorcés, sont morts, ou gagnent très peu, etc., doivent chercher du travail pour survivre, voire nourrir leurs petits frères et sœurs » (E25).

Disponibilité de l'emploi du temps académique

« A mon avis, ils travaillent à mi-temps, parce qu'ils perçoivent que leur emploi du temps est peu occupé, et qu'ils veulent chercher du boulot pour tuer le temps disponible. A l'université, on ne va pas à la fac tous les jours comme au

secondaire : on y va juste quatre jours, du lundi au samedi, et on a encore trois jours disponibles » (E32).

« L'emploi du temps à l'université est moins surchargé qu'au secondaire, et la pression des études supérieures est aussi moins élevée, c'est pourquoi, beaucoup d'étudiants ne savent pas quoi faire pendant les jours disponibles, et ils pensent chercher du travail d'appoint pour ne pas gaspiller leur temps au lieu de s'engager dans les activités inutiles » (E20).

« Les activités formantes effectuées à l'université s'avèrent moins chargées qu'au secondaire, et les étudiants ne sont strictement occupés que lors des périodes d'examen. C'est pourquoi, pendant le semestre, plusieurs trouvent un petit boulot juste pour se faire plaisir et pour avoir de l'argent de poche » (E28).

En réalité, puisque l'étudiant ne fait pas le travail en individuel, il se sent disponible, comme l'indiquent les énoncés ci-dessous :

« Pour parler franchement, hormis les séances de cours en classe, on doit faire le travail en solitaire, et comme ça, comment on peut avoir beaucoup de temps libre ! Personnellement, je crois que ceux qui travaillent à mi-temps pour tuer leur temps négligent cette tâche » (E23).

« Après l'admission à l'université, plusieurs étudiants maintiennent les habitudes d'apprentissage passif enracinées depuis l'enseignement secondaire. C'est-à-dire qu'ils exécutent juste ce qui est demandé et noté par l'enseignant, et qu'ils font des révisions lorsque les examens approchent. Par conséquent, tout au long du semestre, ils se sentent souvent oisifs, et souhaitent donc trouver un petit boulot pour sortir le soir ou simplement se faire plaisir » (E18).

« Malgré la charge peu élevée de l'emploi du temps à l'université, tout étudiant ne s'avère pas assez disponible pour le travail en individuel. Ça, c'est sûr et certain ! De plus, puisque l'enseignant ne contrôle ni surveille les tâches assignées à faire à la maison, plusieurs d'entre eux laissent passer ces activités, et partant se trouvent oisifs » (E30).

Snobisme

« Si l'on a de l'argent, on peut acheter tout ce que l'on veut. Ça, c'est normal ! Or, pas mal d'étudiants de famille défavorisée souhaitent aussi posséder des objets coûteux comme d'autres camarades, ils doivent donc travailler à mi-temps. A titre d'exemple, dans ma résidence universitaire, certains jeunes, dont les parents restent en chômage ou exercent un emploi précaire, ont payé cher pour acheter des iPhones, de beaux vêtements, etc., dans le seul but de rattraper d'autres membres de leur groupe. Pour faire des achats, ils doivent trouver un boulot » (E22).

« Bien des étudiants ont grandis dans une famille de classe moyenne, mais préfèrent courir après les modes de vie des riches, tels que changer de mobile de façon régulière, d'un modèle à un autre. Ce qui compte, c'est que ces mobiles coûtent très chers. Certains jeunes ont emprunté de l'argent pour leurs achats, et puis essaient de travailler à mi-temps pour rembourser les prêts au fur et à mesure » (E28).

Tentation de l'argent

« Au commencement, les étudiants travaillent à mi-temps pour de bonnes raisons, telles que l'entraînement aux compétences quotidiennes, l'expérimentation à la vie sociale et professionnelle, etc. Toutefois, la tentation de l'argent pourrait probablement aveugler plusieurs d'entre eux, comme le dit les mass media depuis peu : certains étudiants vendent des plats-à-emporter et des boissons dans les rues, et gagnent bien. Lorsque les clients sont de plus en plus nombreux, et que le revenu mensuel augmente considérablement, ces jeunes sombrent dans ce boulot au détriment des études » (E18).

Manque d'intérêt pour la formation choisie

« Pas mal de jeunes exercent un emploi à temps partiel, parce qu'ils n'éprouvent pas de motivation dans les apprentissages. L'essentiel est que la formation choisie n'est pas prometteuse : les jeunes diplômés trouvent difficilement un emploi et restent en chômage longtemps » (E32).

« Bien des étudiants font des études universitaires pour répondre aux aspirations parentales mais non aux leurs. C'est pourquoi, après la classe, ils trouvent un petit boulot pour tuer le temps et pour se faire plaisir, au lieu de faire le travail en individuel » (E23).

« Certains étudiants préfèrent poursuivre carrière artistique, et souhaitent bien devenir chanteurs. Or, leurs parents les ont obligés à s'inscrire à la formation en fonction de leur propre volonté. En conséquence, ces jeunes éprouvent difficilement les motivations dans les études, et profitent donc du temps libre pour chanter dans les cafés-concerts, les cabarets, et dans certains manifestations : ils vivent leur passion » (E30).

7.4.2. Considérations par les enseignants

De nos jours, de plus en plus d'étudiants exercent un travail à temps partiel qui pourrait affecter à la fois positivement et négativement leur dynamique motivationnelle. En la matière, nous avons soumis les questions suivantes aux jugements des enseignants enquêtés :

- *Comment le travail à temps partiel influe-t-il sur les motivations de l'étudiant dans ses études ?*
- *Pourquoi les étudiants sont-ils de plus en plus nombreux à travailler à temps partiel ?*

Selon les avis des six interviewés, le travail à mi-temps a une double face, et s'avère fructueux à l'étudiant si celui-ci sait bien gérer son emploi du temps : études *vs* travail d'appoint. Cependant, ce qui préoccupe ces enseignants le plus réside dans le fait que de plus en plus de jeunes adultes sombrent dans cette activité, tellement qu'ils négligent la formation dispensée, comme l'indiquent les paragraphes ci-dessous :

> « Lorsque le boulot occupe beaucoup de temps de l'étudiant et le rend épuisé, le jeune homme s'attache de moins en moins aux études. Or, dans notre Faculté, bien des étudiants travaillent à mi-temps tous les soirs de la semaine, et rentrent chez eux souvent très tard. Selon leurs confidences, ils mangent rapidement, et vont se coucher immédiatement, sans faire la relecture des leçons précédentes ni la lecture préparatoire. En gros, ils font seulement des révisions lorsque les examens approchent » (FL).

> « Généralement, les étudiants trouvent les difficultés à contrebalancer les études et le boulot, et plusieurs ont obtenu les mauvaises notes depuis qu'ils exercent un travail à mi-temps. C'est parce qu'ils consacrent trop de temps à cette activité qui pourrait cependant les fatiguer physiquement, voire psychologiquement. En conséquence, ils n'ont ni de bonne santé ni de bon esprit en faveur de leurs études. Chaque année, à l'UCT, des dizaines d'étudiants reçoivent chacun un avertissement en raison de la descente de leur moyenne cumulative sous le seuil minimum indiqué dans le règlement en vigueur. Cette situation est due entre autres au volume horaire important du travail à temps partiel » (FH).

> « L'apport du travail d'appoint, me semble-t-il, s'avérera fructueux à l'étudiant si cette activité correspond à la formation choisie de celui-ci, et doit être limitée en un volume horaire modeste. Or, la réalité montre que nombreux étudiants exercent les emplois de faible qualité tels que le serveur, le vendeur, le surveillant de parking, etc., et que le volume horaire de travail est assez important. Ces jobs ne peuvent les aider qu'à gagner de l'argent pour résoudre momentanément les difficultés budgétaires, sans contribuer à leur future carrière, et notamment menacent leur santé. Imaginons que lorsqu'un jeune rentre du travail souvent très tard le soir, il dormira insuffisamment, de là proviennent inévitablement les manifestations suivantes en classe : arriver en retard, s'endormir, ne pas s'engager dans les tâches d'apprentissage, ne pas se concentrer sur la leçon, etc. De tels

comportements négatifs risqueraient de diminuer au fur et à mesure les résultats de ses études et donc sa dynamique motivationnelle » (FG).

« Selon mon observation, de plus en plus d'étudiants profitent des trous de leur emploi du temps durant la journée et le soir pour travailler à mi-temps. Les emplois sont variés : les uns exercent un job de serveur dans les cantines de l'UCT, dans les cafétérias ou dans les bistrots de toute sorte ; les autres vendent des sandwichs et boissons dans les rues ; et les restes font des ventes en ligne. Il est à noter que plusieurs ont séché volontiers les cours lorsque l'emploi du temps en classe coïncide avec celui du job[94]. Au cours du temps, cette manière d'agir pourrait amortir les motivations de l'étudiant dans ses études » (FS).

« Depuis cinq ans, plus de 60% des étudiants de l'UCT exercent un boulot à temps partiel, et je crois que ce taux ne cesse d'augmenter d'année en année. A mon avis, ce type d'activité pourrait gravement menacer l'efficacité des études, parce que :

- premièrement, plusieurs individus consacrent un volume horaire important de la semaine au boulot, c'est pourquoi, ils n'ont pas de bonne santé pour s'engager activement dans les tâches d'apprentissage. Pendant la classe, ils tombent fatalement dans la somnolence et la distraction ;
- deuxièmement, ils se trouvent assis dans la classe, mais s'intéressent moins aux explications de l'enseignant qu'au boulot. Ils espèrent que les séances de cours seront terminées tôt pour aller au travail, parfois même ils travaillent à mi-temps pendant la classe. Pour preuve, dans mes cours, certains étudiants discutent avec les clients via leur facebook pour faire des ventes en ligne. Alors, ils ne retiennent rien après la classe » (FP).

D'un autre côté, tout étudiant exerce un travail à temps partiel pour ses propres raisons, et les réponses collectées de la part des enseignants interrogés contribuent à les mettre en lumière :

Conditions économiques difficiles

« La plupart des étudiants travaillent à mi-temps pour financer les études et le logement, parce qu'ils sont de famille défavorisée où leurs parents restent en chômage ou exercent des emplois précaires. Dans notre Faculté, plusieurs doivent se débrouiller tout seuls depuis l'admission à l'université, sans avoir recours à leurs parents. Ils travaillent toute la semaine, voire se chargent de 2-3 jobs en même temps pour gagner assez d'argent. Par exemple, dans la journée, ils

[94] Bien des étudiants ne vont pas volontiers en classe mais au travail à temps partiel si l'enseignant ne fait pas l'appel de présence.

travaillent comme distributeur d'imprimés publicitaires, et le soir comme serveur de café, de restaurant, etc. » (FD).

Tentation de l'argent

« Au commencement, les étudiants trouvent un job pour entre autres réduire le fardeau familial, néanmoins, le revenu assez élevé les pousse à s'attacher de moins en moins aux études. A titre d'exemple, j'ai appris par les mass media que plusieurs étudiants gagnent beaucoup d'argent grâce à la vente en ligne des comestiques, de la nourriture, des vêtements, etc. Chaque jour, ces jeunes reçoivent des dizaines aux centaines de bons de commande, et partant, les tâches telles que réponse aux textos, emballage des produits et envoi aux clients les rendent occupés et épuisés. Ils sombrent peu à peu dans cette activité au détriment des études. En conséquence : les résultats ont beaucoup diminué » (FG).

« Depuis peu, la presse et la télévision ont abordé à maintes reprises le phénomène selon lequel les sociétés de vente multiniveau se glissent dans l'université. Grâce à la publicité gonflée, celles-ci ont séduit beaucoup d'étudiants, surtout ceux qui sont de famille défavorisée et de campagne. Dans l'espoir de gagner de l'argent rapidement et facilement, plusieurs individus ont emprunté des dizaines de millions de vnd [≈ des centaines de dollars] pour acheter des produits, et puis pour les revendre à autrui. Or, pendant des mois, ces produits étant invendables, les étudiants tombent inéluctablement dans la dette. Pour pouvoir s'acquitter de leurs prêts, ils sont obligés d'augmenter le volume horaire de travail à mi-temps, ou de trouver d'autres boulots. Cela signifie que le budget temporel consacré aux études diminue considérablement » (FS).

Double tranchante du système de capitalisation des crédits

« Depuis que les universités mettent en application le système de formation par crédits capitalisables, le volume horaire de cours est remarquablement réduit, presqu'à moitié, et théoriquement censé être complété par le travail individuel conseillé en dehors du cours. Puisque leur emploi du temps n'est pas chargé, les étudiants se sentent oisifs, et trouvent donc un petit boulot au lieu de s'investir dans le travail en solitaire » (FL).

Indifférence de l'enseignant dans l'enseignement

« Pas mal d'enseignants donnent aux étudiants les tâches à faire à la maison sans les contrôler ni les surveiller ni infliger aucune sanction à ceux qui ne les accomplissent pas. De plus, ils ne font pas l'appel de présence, car pour eux, aller à la fac, c'est à la responsabilité de chacun des apprenants. Dans de telles

conditions, les étudiants ont tendance à trouver un boulot au lieu de s'engager dans les études » (FD).

Survie des pratiques d'évaluation traditionnelles

« Actuellement, plusieurs enseignants utilisent de préférence les évaluations centrées sur les connaissances retenues par cœur et sur la performance. Ces évaluations encouragent difficilement les étudiants à faire le travail en individuel : ceux-ci tendent à faire des révisions lorsque les examens approchent. Pendant le semestre, ils se sentent très oisifs, et veulent donc trouver un job pour tuer le temps » (FP).

Survie des habitudes d'apprentissage passif au secondaire

« Au secondaire, l'enseignant surveille strictement ses élèves. Lorsqu'il leur assigne une tâche à réaliser, il la leur rappelle très souvent, et contrôle l'avancement de l'activité. Une punition plus ou moins sévère sera infligée à quiconque n'achève pas son devoir. Dans ces conditions, tout apprenant est obligé de travailler s'il ne veut pas être puni. A l'université, cette surveillance est largement lâchée, car l'enseignant exige des étudiants la volonté et le travail en individuel. Ainsi, n'étant pas poussés de façon régulière comme au secondaire, plusieurs étudiants tendent facilement à négliger leurs études ; ils se sentent oisifs et trouvent un petit boulot juste pour se faire plaisir » (FH).

Manque d'intérêt pour la formation choisie

« Les étudiants qui font des études universitaires pour les raisons telles que la pression parentale, la tendance de surestimation du diplôme de la société et le mauvais choix de la spécialité à poursuivre, manquent de perspective future, de propres rêves et de buts précis dans la vie. C'est pourquoi, ces individus éprouvent difficilement les motivations dans la formation dispensée ; ils font juste ce qu'il faut pour passer les examens, et pour finalement obtenir le diplôme. Après la classe, ils s'intéressent plus à d'autres choses qu'au travail en solitaire, et plusieurs trouvent un job quelconque pour leur temps libre » (FP).

Accumulation d'expériences professionnelles et vécues

« Bien des étudiants ont décidé de travailler à mi-temps dans l'espoir de mettre en pratique les connaissances acquises en classe, de s'entraîner aux compétences nécessaires et d'obtenir les leçons précieuses de la vie professionnelle, ce afin de servir plus ou moins la future carrière » (FL).

« Certains étudiants de la famille favorisée trouvent aussi un job à mi-temps pour différentes raisons, à savoir expérimenter la vie professionnelle, acheter ce que

l'on veut sans avoir recours à ses parents, communiquer avec autrui pour améliorer les compétences quotidiennes, etc. » (FH).

7.4.3. Interprétation des résultats d'entretiens

Voici la récapitulation des avis des enquêtés sur le travail à temps partiel :

Travail à mi-temps	
Avis des étudiants démotivés (Effectif : 8/12)	**Avis des enseignants (Effectif : 6/6)**
Etat des lieux	**Etat des lieux**
- Hausse de l'effectif des étudiants exerçant un travail d'appoint avec le temps ;	-
- Diversité d'emplois à mi-temps ;	- Diversité du travail d'appoint ;
- Exercer un emploi non qualifié ;	- Se charger d'un emploi non qualifié ;
- Volume horaire important destiné au travail à temps partiel ;	- Volume horaire important destiné au travail à temps partiel ;
- Revers du travail à mi-temps.	- Effets négatifs du travail à mi-temps.
Causes du travail à mi-temps	**Causes du travail à mi-temps**
- Conditions économiques difficiles ;	- Conditions économiques difficiles ;
- Disponibilité de l'emploi du temps académique ;	- Double tranchante du système de capitalisation des crédits ;
- Snobisme ;	-
- Tentation de l'argent ;	- Tentation de l'argent ;
- Manque d'intérêt pour la formation choisie.	- Manque d'intérêt pour la formation choisie ;
-	- Indifférence de l'enseignant dans l'enseignement ;
-	- Survie des pratiques d'évaluation traditionnelles ;
-	- Survie des habitudes d'apprentissage passif au secondaire ;
-	- Accumulation d'expériences professionnelles et vécues.

Sur la base des jugements émis par huit étudiants démotivés, nous avançons les interprétations suivantes, tout en les confrontant aux observations d'enseignants :

Au Vietnam, le travail d'appoint durant les études est un phénomène social de plus en plus répandu dans le monde estudiantin depuis peu. Sont de plus en plus nombreux les étudiants participant à cette activité. A vrai dire, le travail à mi-temps s'avère fructueux s'il s'approprie à la formation suivie, et avec un volume horaire raisonnable ; par contre, un emploi régulier, lourd et éloigné de la formation choisie, a plus de chances de perturber les études. Or, les données recueillies montrent un réel palpable : bien des jeunes consacrent le temps disponible beaucoup plus au travail rémunéré qu'au travail formant, et exercent en grande partie les postes non qualifiés : serveur, vendeur, distributeur d'imprimés publicitaires, surveillant de parking, etc. – les emplois qui sont loin d'être utiles à leurs études, même à leur future carrière.

Selon les avis des enquêtés, le revers du travail d'appoint est de ronger la santé physique et psychologique de l'étudiant, de réduire l'efficacité de ses études, et d'amortir progressivement sa dynamique motivationnelle. Ainsi, ne sont pas rares les cas où les étudiants profitent au maximum des trous de leur emploi du temps pour travailler, voire exercent deux ou trois emplois simultanés en un jour. Dans ces conditions, il arrive que ces jeunes rentrent du travail souvent tard le soir et dorment insuffisamment, ce qui les conduit probablement au non-engagement dans la formation dispensée. Cet état des choses se constate visiblement à travers les manifestations concrètes, à savoir arriver en retard au cours, quitter avant la fin du cours, avoir l'air fatigué et abattu, s'endormir en classe, retarder les tâches assignées à la maison, etc. Si dans certains pays, le Gouvernement fixe le volume horaire de travail par semaine au maximum destiné aux étudiants, cette disposition est négligée dans ce pays.

Théoriquement, la législation vietnamienne contient des dispositions visant à garantir les droits et intérêts des employés, et concrétisées dans les articles 5, 90 et 96 de la présente loi du travail de 2012. Toutefois, les étudiants peuvent inéluctablement rencontrer les risques de toute sorte pendant le travail, comme en témoignage l'exploitation excessive des employeurs et l'endettement causé par l'escroquerie des sociétés de vente multiniveau. Comment peuvent-ils assurer une bonne santé et la disponibilité temporelle pour s'engager à fond dans les études lorsqu'ils sont obligés de travailler en moyenne de 6 à 8 heures par jour ou plus ? Comment peuvent-ils être rassurés d'aller à la faculté lorsqu'ils se préoccupent toujours des prêts à rembourser ? Il est évident que de tels risques les détachent peu à peu de la formation dispensée. Dans une certaine mesure, l'environnement du travail au Vietnam cache d'une manière ou d'une autre des risques, et la loi s'avère peu contraignante. En la matière, se pose donc la question suivante :

- *Pourquoi les étudiants sont-ils de plus en plus nombreux à travailler à temps partiel ?*

D’une vue globale, les enquêtés s’expriment que les étudiants exercent un travail rémunéré à côté de leurs études pour les raisons suivantes :

Facteur économique : le travail à mi-temps consiste à financer les études et le logement, à améliorer les besoins vitaux, à réduire le fardeau parental et à entraîner les étudiants à l’indépendance.

Complémentarité aux activités formantes : les jeunes souhaitent avoir la possibilité de se frotter à la réalité professionnelle et de s’entraîner aux compétences professionnelles et quotidiennes, ce qui leur permet d’en retirer de l’expérience méritant d’être signalée dans leur curriculum vitae. Telle est également une bonne occasion pour qu’ils puissent tester eux-mêmes l’adéquation de leur choix de formation.

Etablissement des relations professionnelles : les étudiants souhaitent tisser les relations professionnelles avec autrui afin de s’offrir eux-mêmes beaucoup de chances dans la course à la recherche d’un emploi. En effet, plus on connaît les gens plus on pourrait facilement décrocher un emploi.

Dans l’ensemble, telles sont les raisons universelles, car elles sont connues de tout le monde dans tous les pays. Néanmoins, ce qui est bien remarquable, est que parmi les arguments formulés par les enquêtés, nous avons également trouvé d’autres éléments non moins intéressants :

Disponibilité apparente offerte par l’enseignement supérieur : au secondaire, les activités d’enseignement-apprentissage s’effectuent depuis longtemps sur la base des méthodes traditionnelles, notamment les méthodes de lecture-copie et de projection-copie visant à procurer des prêt-à-manger intellectuels aux élèves. De leur côté, ces adolescents sont bien surveillés par l’enseignant dans les études : lorsqu’un élève obtient une mauvaise note, manifeste de la paresse ou n’achève pas son devoir, l’enseignant lui fera des reproches, ou lui infligera une punition, ou renseignera même ses parents de sa situation en cas de nécessité. Généralement, les écoliers font des études sous la surveillance stricte de l’enseignant, et sont obligés de travailler s’ils ne veulent pas être punis. A l’université, puisque les universitaires traitent les étudiants comme des majeurs, ils appellent à ces jeunes l’auto-discipline et la responsabilité de leurs études. Depuis que les universités mettent en application le système de formation par crédits capitalisables, le volume horaire de cours est remarquablement réduit, presqu’à moitié, et théoriquement censé être complété par le travail individuel conseillé en dehors du cours. Par manque de surveillance de l’enseignant, n’étant pas poussés de façon régulière comme au secondaire et l’emploi du temps n’étant pas chargé, plusieurs étudiants tendent facilement à négliger leurs études. Ils se sentent oisifs, et partant trouvent un emploi quelconque juste pour se faire plaisir, pour sortir de leur chambre et pour tuer le temps, ce qui détériore leurs résultats, et les pousse au fur et à mesure à la démotivation.

Lacunes de la modalité d'évaluation : aujourd'hui, les pratiques d'évaluation s'effectuent principalement sur les aspects suivants : les partiels, l'assiduité et l'engagement cognitif de l'étudiant (4 points sur 10), et l'examen en fin de semestre (6 points sur 10). Toutefois, plusieurs enseignants ne s'intéressent qu'aux partiels, surtout aux examens en fin de semestre ; et les étudiants n'ont qu'à se concentrer sur ces évaluations. D'autre part, s'agissant des modalités d'élaboration du sujet d'examen, bien des enseignants mettent encore en œuvre les évaluations qui valorisent la mémorisation et la reproduction des connaissances. Certains d'autres, malgré leurs efforts dispensés dans le renouvellement pédagogique, maintiennent quand même les anciennes évaluations centrées sur les compétences de base, à savoir écouter – comprendre – répéter – imiter. Autrement dit, ils ont tendance à contrôler juste l'acquisition de ce qui est enseigné en classe et dicté dans les documents de cours, et à limiter le contenu des révisions. Pour bien passer les examens, il suffit aux étudiants d'avoir recours à l'apprentissage « perroquet » et au psittacisme. Il en résulte que de telles conditions sont loin d'encourager les jeunes à faire le travail en individuel : pendant le semestre, ils se sentent oisifs, et pensent donc trouver un emploi à mi-temps ; ils font seulement des révisions lorsque les examens approchent.

Choix erroné de la spécialité à poursuivre : au Vietnam, beaucoup de candidats admis sont incapables de poursuivre la formation choisie ou inattentifs aux études. Ce paradoxe est dû entre autres à la pression parentale, aux faiblesses et lacunes du système éducatif en matière d'information et d'orientation professionnelle, et à la tendance de surestimation du diplôme de la société (cf. §6.2.2.1 du chapitre 6). Cela veut dire que ces étudiants font des études pour les buts externes et non pour leur propre volonté. Dans ce contexte, ils manquent de perspective future, de propres rêves, et partant éprouvent difficilement les motivations dans les études. En conséquence : après la classe, ils s'intéressent moins aux activités formantes qu'à d'autres choses, telles que le travail à mi-temps, les sorties.

Tentation de l'argent : les jeunes voient dans la vie quotidienne bon nombre de personnes n'ayant pas de diplôme universitaire gagner bien leur vie quand même. Partant de cette observation, ils s'intéressent plus au travail à mi-temps qu'aux études, dans l'espoir de faire de l'argent. C'est ainsi que la tentation de l'argent les éloigne de plus en plus de leurs études.

Snobisme chez les jeunes : de nos jours, on voit au Vietnam le fossé grandissant entre les riches et les pauvres et le changement profond de son système de valeurs et de normes éthiques. Une grande partie des gens ont tendance à surestimer entre autres le matérialisme grossier et le brillant à l'apparence : on jauge les autres d'un coup d'oeil principalement sur la valeur des objets qu'il possède : mobile, véhicule, costume et accessoires, etc. Cette tendance engendre probablement dans la société une nouvelle génération dépendante du snobisme, de l'imitation et du mode de vie virtuel. Ainsi, depuis

peu, ne sont pas rares les cas où les étudiants de famille défavorisée et de classe moyenne préfèrent courir après les modes de vie des riches : changer de mobile de façon régulière, payer cher pour les vêtements de grande marque, les chaussures à la mode, etc., et ce dans le seul but de rattraper d'autres camarades. Pour faire leurs achats, plusieurs pensent à l'emploi rémunéré, et sombrent fatalement dans cette activité.

Une dernière raison : dans plusieurs pays occidentaux, leurs étudiants peuvent emprunter de l'argent à la banque pour payer les frais de scolarité, alors qu'au Vietnam, cet emprunt n'arrive qu'à un petit nombre d'étudiants qui sont de famille véritablement pauvre et reconnus par les autorités locales. Puisque le montant de prêt est fixé et modeste, et que les frais de scolarité augmentent progressivement, cette aide financière se montre peu efficace. D'un autre côté, les bourses d'études de tout type, dont le montant est modeste, sont à la fois peu nombreuses et destinées en priorité aux meilleurs étudiants. Dans de telles conditions, le travail à temps partiel devient l'issue préférée d'un grand nombre d'étudiants.

7.4.4. Conclusion

Partant de ces résultats d'analyse susmentionnés, nous sommes arrivé aux conclusions suivantes :

De plus en plus d'étudiants exercent un travail à temps partiel, et plusieurs n'arrivent pas à contrebalancer le temps consacré aux études et à cette activité. La lassitude, la pression et les risques causés du travail d'appoint poussent ces jeunes à l'indifférence tant aux activités formantes en classe qu'au travail en individuel : c'est le premier signe de l'abandon scolaire.

Le travail à mi-temps est dû entre autres aux conditions économiques difficiles, à la complémentarité aux activités formantes, à l'établissement des relations professionnelles, à la disponibilité apparente offerte par l'enseignement supérieur, aux lacunes de la modalité d'évaluation, au choix erroné de la spécialité à poursuivre, à la tentation de l'argent, au snobisme et aux politiques de subvention insuffisantes du Gouvernement. Il en résulte que cette activité est soumise à l'influence de deux dimensions pédagogique et sociale.

7.5. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons mené une analyse profonde sur les quatre facteurs d'ordre social les plus puissants en amont de la démotivation de l'étudiant dans ses études, et classés par ordre décroissant de priorité :

Premier rang	: Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie)
Deuxième rang	: Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect
Troisième rang	: Hantise du chômage
Quatrième rang	: Travail à mi-temps

D'une vue globale, l'éducation vietnamienne d'aujourd'hui connaît bien des récifs : la surestimation du diplôme de la société, la pression parentale, la mauvaise orientation professionnelle adressée aux jeunes et le recrutement immodéré des universités. Tous ces facteurs poussent d'une manière ou d'une autre les bacheliers au choix erroné de la spécialité à poursuivre, d'où vient ce qu'on appelle « scolarisation fallacieuse » mais à l'université.

En termes d'organisation et de gouvernance sociale, l'ordre de privilège « descendance – relations intimes – argent – intellect » (les 4 « ệ », comme on dit en vietnamien) signifie que les forces groupales et l'argent l'emportent sur la législation d'Etat, ce qui n'existe que dans les pays peu civilisés. Cet ordre de privilège engendre inéluctablement les comportements déviants tels que la corruption de toute sorte, le versement et l'obtention des pots-de-vin, la manipulation, et pourrait menacer la stabilité de l'ordre public, piétiner les normes et les valeurs sociales et éroder la confiance des gens à la société.

D'un autre côté, la hausse du chômage chez les jeunes diplômés constitue des défis majeurs au MEF et même au Gouvernement en ce qui concerne l'encouragement aux études.

Il en résulte que le Vietnam tombe dans le désordre général – une société maladive et anomique. Dans un tel pays, les jeunes deviennent perplexes, pessimistes et méfiants de l'avenir, notamment ne croient pas à la compensation pour leurs efforts dispensés. En conséquence, ils peuvent difficilement se rassurer eux-mêmes pour s'investir dans les études.

CONCLUSION GENERALE ET PROPOSITIONS

❧✵☙

A l'heure actuelle, le renouveau de l'enseignement supérieur au Vietnam est devenu indispensable et pressant. Cette nécessité a été mentionnée à plusieurs reprises dans des textes officiels du Gouvernement et du Ministère de l'Education et de la Formation (MEF). La résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, en date du 2 novembre 2005, sur le *renouvellement fondamental et total de l'Education universitaire vietnamienne 2006-2020*, a proposé sept tâches et solutions, dont le renouvellement des contenus, des méthodes et des processus de formation. De concert avec d'autres établissements éducatifs dans le pays, l'Université de Can Tho (UCT) a fait beaucoup d'efforts ces dernières années pour pouvoir améliorer la situation actuelle. Pour procéder à cette réforme de taille, ses enseignants ont utilisé de nouvelles méthodes d'enseignement qui relèvent de la pédagogie active, et ont intégré les TIC dans l'enseignement-apprentissage. Toutefois, après des années de mise en œuvre de cette pédagogie à l'UCT, à compter de 2007, nous, en tant qu'enseignant de l'établissement, avons constaté un réel palpable : au début, une grande partie d'étudiants s'engagent activement dans leurs études avec de bons résultats. Or, au fil des ans, la motivation des étudiants décroît sensiblement et le non-engagement tend à augmenter progressivement. En outre, de nombreuses unités de formation de l'UCT et d'autres établissements supérieurs vietnamiens ont révélé que de plus en plus de leurs étudiants ne s'engagent pas ou peu dans le travail en solitaire attendu par les universitaires et l'institution. Grosso modo, le non-engagement de l'étudiant dans les activités de formation est signalé dans différents établissements universitaires depuis ces dernières années, et a fait couler beaucoup d'encre dans les médias de masse. Il est incontestable que cette posture va à l'encontre de la pédagogie active et empêche le renouveau pédagogique lancé par le MEF. Dans ce contexte, nous avons choisi d'effectuer une étude portant sur la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant dans les activités de formation, en espérant que ce travail de recherche apportera à la société des éléments scientifiques permettant d'avancer certaines solutions de remédiation.

La revue de littérature nous a permis de confirmer l'importance de la motivation dans l'apprentissage, et la corrélation entre la motivation et la réussite scolaire et l'échec

scolaire. Comme l'indiquent les modèles de D. Barbeau (1995) et de R. Viau (2009, 1999, 1994), la motivation d'apprentissage est à la fois déterminée par les facteurs intrinsèques et extrinsèques. Elle est composée de plusieurs constituants qui en sont les déterminants et qui débouchent sur les indicateurs. Les principales sources de la dynamique motivationnelle de l'étudiant résident dans ses trois perceptions spécifiques telles que la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité. C'est grâce à celles-ci que l'enseignant peut comprendre pourquoi certains étudiants sont motivés lorsqu'ils accomplissent des activités pédagogiques, alors que d'autres ne le sont pas. Ainsi, un étudiant motivé juge *utile* ou *intéressante* l'activité pédagogique qui lui est proposée, se sent *capable* de faire ce qui lui est demandé dans l'activité, et a l'impression d'avoir une *certaine part de responsabilité* (contrôle) dans son déroulement. En un mot, il est jugé motivé si et seulement si toutes ses trois perceptions sont positives. Si l'une ou l'autre de ces trois perceptions est faible ou négative, il y a de fortes chances que l'étudiant perde sa motivation. Ces trois sources de la motivation d'apprentissage se manifestent sur trois comportements liés à l'apprentissage : l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage (ou résultats des études). Un étudiant motivé *s'engage* activement dans une activité pédagogique en faisant appel à des stratégies d'apprentissage efficaces, *persévère* dans son accomplissement et, par ricochet, fait également les apprentissages souhaités. Si l'une des trois perceptions en question est faible ou négative, l'étudiant a recours à des stratégies d'évitement plutôt que de s'investir dans une activité pédagogique. Ne s'engageant pas et ne persévérant pas, cet étudiant n'apprendra pas ou peu.

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle de R. Viau (2009), la motivation d'un étudiant est intrinsèque mais influencée par un grand nombre de facteurs externes relatifs à la vie personnelle de l'apprenant, à la société, à l'école et à la classe. Nous avons examiné certains de ces facteurs externes, et les avons classés en deux groupes de critères pédagogiques et sociaux. Le travail de lecture mené nous a montré que l'impact de ces deux groupes de facteurs sur la motivation d'apprentissage a été reconnu par bon nombre de recherches, dont la plupart ont mis l'accent sur les facteurs relatifs aux critères pédagogiques. Au fil de nos lectures, nous n'avons trouvé aucune recherche qui examine l'impact des facteurs externes sur la motivation/démotivation de l'étudiant issu des pays où le système éducatif souffre de crises profondes, où les normes sociales sont en trouble, où la loi est très relâchée, comme au Vietnam actuel. Nous avons donc formulé nos questions de recherche suivantes :

1. Entre les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant vietnamien dans ses études ?

2. Si ces deux groupes ont chacun des influences importantes, quels éléments de chaque groupe expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?

Puisque l'objectif de notre recherche est d'expliquer le fait observable constaté selon lequel les étudiants sont de plus en plus nombreux à se désengager dans leurs études sur le plan cognitif, nous avons décidé d'effectuer une enquête qualitative, auprès d'un nombre limité d'étudiants et d'enseignants, pour examiner avec eux les questions concernées. Dans cette perspective, nous nous sommes contenté d'interroger 32 étudiants de 3e et de 4e année – les deux dernières années du cursus de Licence bac+4 (dont 16 jugés motivés et 16 jugés démotivés, âgés de 21 à 26 ans ou nés en 1996-1991) et 6 enseignants expérimentés et titulaires d'un doctorat. Notre population de l'enquête comprend d'une part les étudiants en S.H.S qui font leurs études de littérature, d'histoire, de géographie et de droit, et d'autre part les enseignants qui enseignent la littérature, l'histoire, la géographie, la sociologie, la psycho-pédagogie et les sciences juridiques. Ce choix de cette population vise à faciliter notre observation sur les comportements des étudiants en ces formations profondément empreintes d'idéologie marxiste-léniniste.

S'agissant de l'élaboration des questions, nous avons établi, selon les critères scientifiques présentés dans le cadre conceptuel, deux scénarios d'entretien destinés respectivement aux étudiants et aux enseignants. Chaque scénario comprend une série de questions ouvertes visant deux objectifs concrets, à savoir : dresser un tableau objectif de l'engagement et du non-engagement des étudiants dans leurs études ; et obtenir les idées personnelles des enquêtés sur les obstacles les plus puissants qui freinent le degré de motivation d'apprentissage. Dans l'ensemble, les données que nous avons recueillies sont issues des entretiens suivants :

- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés motivés de l'UCT ;
- des entretiens semi-directifs réalisés auprès des étudiants jugés démotivés de l'UCT ;
- et des entretiens semi-directifs réalisés auprès des enseignants de l'UCT.

A propos de la collecte de ces données empiriques, l'enquête s'est déroulée pendant quatre semaines, à partir du 1er jusqu'au 31 août 2017. Au total, 32 entretiens ont été réalisés auprès des étudiants et 6 auprès des enseignants, dont le plus long dure plus d'une heure et le moins long d'environ 20 minutes. Les entretiens ont été menés en vietnamien et se sont déroulés dans la cour, les couloirs de l'université, les cafétérias, ainsi que dans les bureaux. En général, la taille de l'échantillon est assez importante pour obtenir des données significatives.

A partir des données recueillies des entretiens, nous avons procédé à l'analyse en deux étapes : dans le premier temps, nous avons procédé à la transcription des entretiens enregistrés, tout en la faisant correspondre aux notes que nous avions prises. Les informations recueillies ont été triées par thèmes. Et dans le deuxième temps, c'était l'analyse qualitative des données en vue de l'obtention des éléments qui pourraient contribuer à l'objectif de notre recherche. Notre thèse ne faisant pas partie d'une recherche linguistique, nous nous sommes contenté d'une transcription qui réponde à notre problématique. Sur la base des questions de recherche, nous avons structuré l'analyse des entretiens en trois chapitres différents : le chapitre 5 consistait à dresser un tableau global sur la motivation ou engagement cognitif des étudiants dans leurs études, et les chapitres 6 et 7 à dépister respectivement les facteurs d'ordre pédagogique et les facteurs d'ordre social, qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études. Les résultats obtenus de l'enquête nous ont alors conduit à cet énoncé ci-dessous :

- **Corrélation entre engagement/non-engagement – motivation/démotivation des étudiants – diverses compétences**

Les étudiants motivés ont une vue positive sur leurs années d'enseignement secondaire. Ainsi, ils aimaient bien l'école, et ont retenu de beaux souvenirs avec leurs enseignants et leurs camarades. Dans les activités d'enseignement, ils ont constaté l'apport fructueux de l'enseignant à leur intérêt et motivation pendant les séances de cours. Pour certains jeunes, l'enseignant les a inspirés à la poursuite de leur présente spécialité à l'université. Dans les activités d'apprentissage, ils préféraient le travail de groupe et les activités parascolaires. On voit chez eux l'activité, le dynamisme et le désir de mettre en relation avec autrui dans leurs études. Brièvement, ils s'adaptaient bien à l'enseignement secondaire, et considéraient les pressions scolaires comme des agents renforçateurs qui les motivaient à travailler davantage dans les apprentissages. A l'université, les étudiants motivés perçoivent bien la valeur des activités pédagogiques grâce entre autres aux buts d'apprentissage clairs, précis et étroitement liés à la mission de la formation universitaire et aux buts personnels, en faveur de leur avenir professionnel. Ils se sentent toujours capables de mener à bien les tâches proposées, et d'exercer la bonne maîtrise sur leur déroulement. Il en résulte que leurs sources de la motivation sont positives. Au sujet des manifestations de la motivation d'apprentissage, les étudiants motivés s'engagent en profondeur dans les activités proposées en classe à travers trois de leurs comportements suivants : l'écoute attentive, la prise de notes et la participation à la vie de la classe. En outre, ils exécutent régulièrement le travail en individuel, s'organisent bien dans le temps, et choisissent d'utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces. On voit chez eux la persévérance dans leur accomplissement, sans reculer devant les difficultés temporaires. Engagés et persévérants, ils ont obtenu de bons résultats des études. Un résultat indésirable pourrait leur apporter un double effet : une désolation et une stimulation. Ils ne perdent pas de

motivation, et mettent davantage d'effort pour améliorer leurs notes. En peu de mots, tel est le cas général des étudiants dotés d'un bon niveau intellectuel, d'une bonne adaptabilité à l'enseignement supérieur et au rythme de la vie estudiantine, d'une aptitude à poursuivre la spécialité préférée et d'une perspective future bien articulée.

A l'opposé, les étudiants démotivés ont une vue défavorable sur leurs années d'enseignement secondaire. Ils n'aimaient pas du tout l'école, car pour eux, ce milieu scolaire ne leur apportait rien d'autre que la fatigue et l'ennui. Ils souffraient profondément les pressions de différents côtés, tels que la famille, l'Institution et la société, et avaient à se débattre péniblement pour les surmonter. Cela fait que leurs années de secondaire ne leur laissaient que des souvenirs insipides. A l'université, ils perçoivent peu la valeur des activités pédagogiques à cause entre autres des buts de court terme visant des avantages immédiats ou des réussites minimales, au détriment de l'avenir professionnel. Ils ne croient pas en leur aptitude à poursuivre leurs études : ils tombent souvent dans l'inquiétude et l'angoisse, ressentent toute sorte de pression, et surtout poussent souvent des plaintes sur leurs études. Ils ont une mauvaise perception de contrôlabilité sur leur déroulement. Il s'ensuit que leurs sources de la motivation s'avèrent très faibles. Dans ces conditions, les étudiants démotivés s'engagent peu dans les activités d'apprentissage en classe comme en témoignage l'écoute-copie passive, le désintérêt à la prise de notes et la non-participation à la vie de la classe. De plus, ils se mettent en marge du travail en individuel et consacrent en grande partie leur temps disponible à d'autres intérêts. Ils n'ont recours ni au travail de réflexion ni au travail d'approfondissement mais à l'apprentissage par cœur, à la mémorisation et à la répétition. On voit également chez eux le manque de persévérance dans leur déroulement : ils abandonnent facilement une activité difficile. En conséquence : ces jeunes n'ont obtenu que les résultats médiocres. En gros, tel est le cas général de ceux qui sont dotés d'un niveau assez modeste, d'une faible adaptation à l'enseignement supérieur, et d'une faible capacité à anticiper leur avenir professionnel.

- **La formation en cours ne répond pas à l'attente des étudiants**

Ce qui est remarquable dans cette analyse des entretiens, c'est que nous avons également découvert le point commun de ces deux groupes d'étudiants : c'est leur mécontentement sur la formation dispensée, en particulier l'enseignement obligatoire des modules irréalistes, la minorité des modules spécialisés et le manque de liberté académique. Il en résulte que ces lacunes mentionnées, dans une certaine mesure, poussent les étudiants motivés et aussi les étudiants démotivés à la déception et au désintérêt aux études.

- **Impact des facteurs externes sur la motivation de l'étudiant dans ses études**

Concernant le groupe qui explique le mieux le découragement de l'étudiant (Question 1), les 32 étudiants interrogés ont affirmé qu'au Vietnam, les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux ont chacun des influences sur le découragement de l'étudiant dans ses études, et que les facteurs sociaux l'emportent légèrement sur les facteurs pédagogiques : 24 choix *vs* 21 choix. Ce résultat a été consolidé lorsque 6 enseignants sur 6 ont choisi l'item « tous les deux groupes de facteurs sont importants ».

S'agissant des éléments les plus importants, nous avons réussi à identifier quatre facteurs d'ordre pédagogique et quatre facteurs d'ordre social les plus puissants en amont de la démotivation de l'étudiant dans ses études, et voici le classement des éléments décourageants conçu par les enquêtés :

Classement des facteurs décourageants les plus influents		
Dimension pédagogique	**Total des choix**	**Ordre descendant**
Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire	23	1er
Activités d'enseignement-apprentissage à l'université	16	2e
Curriculum de formation	15	3e
Pratiques d'évaluation des enseignants	12	4e
Dimension sociale	**Total des choix**	**Ordre descendant**
Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, inscrits à contre cœur à une spécialité après le ratage à la spécialité préférée)	26	1er
Ordre de privilège s'imposant dans la société : descendance – relations intimes – argent – intellect	23	2e
Hantise du chômage	13	3e
Travail à mi-temps	8	4e

Les analyses profondes menées sur l'impact des huit facteurs susmentionnés ont mis en évidence bien des récifs selon deux dimensions différentes :

Dimension pédagogique : les différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, l'impertinence du curriculum de

formation, et l'indifférence d'un bon nombre d'enseignants aux renouvellements dans l'éducation, tant sur l'enseignement que sur les pratiques évaluatives, sont dues entre autres aux éléments suivants :

- le manque d'autonomie et de liberté académique ;
- l'impertinence et l'incohérence des mesures prises par le MEF et l'établissement éducatif ;
- l'inertie de l'appareil éducatif ;
- la politique de rémunération égalitariste ;
- la médiocrité de la qualité d'enseignants ;
- la pression du corps enseignant au travail ;
- la surcharge des tâches d'enseignant ;
- la non coopération silencieuse de l'enseignant ;
- le phénomène appelé « scolarisation fallacieuse » à l'université ;
- et les habitudes d'apprentissage passif enracinées depuis l'école primaire.

Dimension sociale : le choix erroné de la spécialité à poursuivre, la perte de confiance en la justice et la méfiance de l'avenir ont pour racine entre autres les facteurs tels que

- la surestimation du diplôme de la société ;
- la pression parentale ;
- l'ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect » ;
- la mauvaise orientation professionnelle adressée aux jeunes et le recrutement immodéré des universités ;
- et la hausse du chômage des jeunes diplômés.

Toutes ces causes sont d'ordre structurel : c'est parce que le Vietnam tombe dans le désordre général – une société maladive et anomique, où le système éducatif souffre de crises profondes, où les normes sociales sont en trouble, où la loi est souvent piétinée. Lorsque l'éducation s'avère problématique et n'est pas assez compétente pour exercer ses fonctions comme il en est à cause du dysfonctionnement de la superstructure, il sera loin de susciter, ou qui pis est, il supprimera les motivations chez l'apprenant. A plus forte raison quand les comportements déviants répandus dans la société, tels que la corruption et la tricherie de toute sorte, s'emparent du milieu éducatif, les motivations intrinsèques de l'étudiant s'écrouleront inévitablement.

D'une vue globale, l'éducation vietnamienne est une éducation basée sur le marxisme-léninisme tant au niveau théorique qu'au niveau organisationnel. Conçue comme une composante constitutive d'un Etat soviétique staliniste, elle fonctionne selon le principe *Le parti communiste dirige (qui signifie à vrai dire « dispose »), l'Etat exécute*, ce qui fait que d'une part elle est soumise aux directives et politiques dressées par le parti communiste, et d'autre part, que tous les postes importants de tous les échelons de l'éducation sont assumés tous par les partisans communistes, pour assurer le monopole de la direction du parti communiste. Ce mode de fonctionnement a inéluctablement engendré les effets négatifs et la stagnation dans le système éducatif national et dans la société. Ainsi, dans les écoles, les élèves et étudiants n'osent pas contredire les enseignants, car ils ont peur de toute sorte de représailles venues des dirigeants et des supérieurs hiérarchiques en axe vertical. Les enseignants, quant à eux, sont également des victimes de ce mécanisme de gouvernance : s'ils ne s'y soumettent pas, ils risqueront d'obtenir de mauvaises conséquences. Même les dirigeants sont à la fois des victimes et coupables de ce mécanisme de gouvernance : ils subissent des pressions d'en-haut et les transfèrent à leur tour aux gens d'en-bas, que sont les enseignants et les apprenants. C'est ainsi que se maintient et se renforce du modèle de gérance éducative en particulier, et de gérance sociale en général. Dans l'ensemble, c'est le mode d'organisation et de fonctionnement du pouvoir calqué sur le modèle de l'Etat soviétique staliniste qui engendre la stagnation intellectuelle générale tout en s'efforçant de diriger les réflexions des gens. Pour améliorer la situation, il est donc utopique de faire changer *a priori* les activités enseignantes, mais il faut avant tout réparer des erreurs systémiques identifiées plus haut, qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de l'éducation et même de la société.

Croisant les résultats de l'enquête avec nos hypothèses de recherche, nous sommes arrivé à conclure que :

1. Les deux groupes de facteurs pédagogiques et sociaux provoquent chacun le découragement de l'étudiant dans ses études. Toutefois, même si les facteurs intrinsèques sont universellement présents, les facteurs sociaux fonctionnent visiblement dans l'éducation des pays en crise comme le Vietnam.
2. Dans tels pays, l'approche purement pédagogique n'est pas une solution durable, mais n'a que le rôle provisoire. Plus on se centre sur cette approche pour améliorer la situation éducative, plus on s'approche de l'impasse totale.
3. Chaque pays étant caractérisé de ses propres problèmes socio-éducatifs, les connaissances théoriques ne sont pas toujours universelles, mais devraient être complétées d'éléments du terrain pour être valables.

PROPOSITIONS DE REMEDIATION

L'étude des expériences des pays développés prend une place importante dans la réforme éducative lancée par l'Etat et le MEF. Toutefois, nous ne pouvons pas les recopier aveuglément, que ce soit dans les domaines économique, politique ou éducatif, mais il faut assurer les conditions indispensables de cette mise en œuvre.

Selon les résultats de l'analyse de l'enquête, le non-engagement de l'étudiant dans ses études est la conséquence inéluctable des erreurs systémiques qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de l'éducation et de la société. Nous proposons donc au Parti communiste et aux organes éducatifs compétents de :

1. légiférer la démocratisation de la société – les conditions fondamentales de la liberté académique, et de ce fait, respecter la liberté de pensée et d'expression, la différence, la pensée critique et de l'autonomie de l'apprenant. Plus précisément, dans l'enseignement secondaire, il faut donner aux enseignants la liberté d'interpréter le manuel scolaire et de se documenter, et aux élèves la liberté de s'exprimer différemment de leur maître et de leur livre. A l'université, il faut donner aux universitaires la liberté d'utiliser les documents pédagogiques et d'exprimer librement leurs propres réflexions, et aux étudiants la liberté d'exprimer leurs réflexions et dans leurs écrits. L'établissement doit avoir l'autonomie dans ses missions, surtout dans l'élaboration du curriculum de formation : il doit avoir le droit de supprimer les modules discrédités tels que ceux liés au marxisme-léninisme et d'ajouter les modules significatifs ou augmenter le volume horaire des modules spécialisés.
2. revaloriser le statut de l'enseignant dans la société, de telle sorte que le métier d'enseignant soit respecté, et puisse attirer les bons candidats des concours d'entrée à l'université. Pour ce faire, il faut revaloriser le rationalisme représenté dans les activités intellectuelles et cristallisé dans l'intelligentsia, améliorer leur vie intellectuelle et matérielle de telle sorte qu'ils puissent vivre aisément de leur salaire.
3. procéder aux réformes en éducation depuis l'enseignement secondaire prioritairement à l'entraînement des élèves aux compétences d'apprentissage autonome pour qu'ils puissent s'adapter facilement aux milieux éducatifs ouverts qu'est l'université. Pour faciliter cet entraînement, il importe de réduire la pression de toute sorte du corps enseignant au travail et la charge de ses tâches, et de leur donner de l'autonomie dans leur démarche d'enseignement.
4. mener simultanément la réforme des modalités de formation et la réforme des évaluations pour valoriser les compétences visées.

5. créer des conditions favorables à la mise en œuvre de la pédagogie active : le matériel (les salles de classe, la bibliothèque, les ordinateurs, les projecteurs, etc.), l'effectif raisonnable de chaque module, des documents de référence, etc.
6. encourager les enseignants au renouvellement pédagogique en supprimant l'égalitarisme régnant à tous les niveaux éducatifs.
7. s'arrêter de courir après la quantité de la formation au détriment de la qualité et des normes requises en augmentant la sélectivité des examens de tous niveaux afin d'admettre seulement les candidats capables de poursuivre les formations.
8. assurer la transparence et la démocratie dans le recrutement, la nomination et l'élévation sociale, pour supprimer peu à peu l'ordre de privilège s'imposant dans la société « descendance – relations intimes – argent – intellect » et rétablir l'équité sociale.
9. valoriser les efforts individuels dans l'apprentissage pour supprimer les phénomènes appelés « scolarisation fallacieuse » et « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme » à l'université.
10. conscientiser les élèves à l'importance de l'autonomie pratiquée dans leur orientation professionnelle, et dresser des prévisions détaillées sur les ressources humaines de tous les domaines dans 10-15 ans pour les aider à choisir les filières appropriées à leur capacité et aux besoins du marché du travail.

Ces propositions de remédiation sont élaborées à partir de l'analyse des données de l'enquête, c'est pourquoi elles assurent la pertinence intrinsèque. Ainsi, l'ampleur déplorable du non-engagement des étudiants vietnamiens dans leurs études sera réduite si et seulement si nous réparons les erreurs systémiques qui se trouvent en profondeur de la gouvernance de la société. Il reste à savoir si les responsables sont prêts à mettre en application ces propositions.

PERSPECTIVES DE RECHERCHE

L'humanité est entrée au 21e siècle – un siècle où la démocratisation devient le mot d'ordre dans tous les domaines de la vie sociale des pays en voie de développement, et où l'éducation joue un rôle de plus en plus important dans le développement socio-économique, culturel et technologique. Dans ce cadre, l'engagement cognitif et la persévérance de l'apprenant dans les activités d'apprentissage sont prises en compte comme un axe prioritaire. Comme nous le dit W. B. Yeats en ces termes : « Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire » [L'éducation ne consiste pas à remplir un

seau, mais à allumer un feu], il faut provoquer chez les apprenants la motivation et l'engagement cognitif aux activités formantes.

Dans ce travail de recherche, nous avons dressé un tableau global sur l'engagement et le non-engagement des étudiants vietnamiens dans leurs études, et avons réussi à identifier les huit facteurs externes d'ordre pédagogique et social les plus puissants en amont de ce non-engagement. Cette étude a été menée au Vietnam, un pays qui tombe dans le désordre général, ce qui veut dire que les résultats de cette étude ne sont valables que pour les sociétés maladives et anomiques comme lui. Les propositions de remédiation formulées dans ce travail ne sont pas par conséquent toujours applicables dans d'autres contextes socio-éducatifs.

En ce qui concerne l'organisation de notre enquête, les résultats de la collecte de données ne nous ont pas permis de faire un traitement comparatif sur le degré de motivation d'apprentissage avec les étudiants d'autres formations en sciences naturelles et technologiques. De plus, comme nous n'avons interrogé que 32 étudiants et 6 enseignants de l'UCT, la généralisation de notre étude n'est pas très grande. Il serait donc intéressant de mener une recherche à plus grande échelle dans le contexte vietnamien afin de rendre les connaissances plus généralisables.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles

ABRAMI, P. C. et al. (1996). *L'apprentissage coopératif*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

ABUZA, Z. (2001). *Renovating Politics in Contemporary Vietnam*. London : Lynne Rienner.

ADAMS, J. S. (1965). Inequity in Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.

ADAMS, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. The *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.

ALAIN, R. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

ALAIN, E. C. (1955). *Propos sur l'éducation ; suivis de, Pédagogie enfantine* (6e édition 2005). Paris : Presses universitaires de France.

AMBASSADE DE FRANCE AU VIETNAM (2013). Fiche Vietnam. p.1-11.

AMES, C. (1992). Classrooms : goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

AMES, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. Dans D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 327-348). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

AMES, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. C. Roberts (dir.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL : Human Kinetic.

AMES, C. et ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

ANDERMAN, L. H. et FREEMAN, T. M. (2004). Student's sense of belonging in school. Dans M. Maehr et P. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement : vol. 13. Motivating students, improving schools : The legac of Carol Midgley* (p.27-63). Elsevier, JAI : Oxford.

ANDERMAN, E. M. et MAEHR, M. L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

ARCHAMBAULT, J. et CHOUINARD, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.

ARISTOTLE (1337a). *The Politics*, bk. 8, ch. 2.

ASCH, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. Dans H. Guetzkow (dir.), *Groups, leadership and men ; research in human relations* (p. 177-190). Oxford, England : Carnegie Press.

ASSERAF-GODRIE, S. (2009). Le système éducatif vietnamien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 148-154.

AUBERT, J.-L. (1994). *Si l'huile flotte sur l'eau c'est pour apprendre à nager : comprendre et prévenir l'échec scolaire*. Paris : Criterion.

AUBERT, J.-L. (2012). *Comprendre l'enfant, comprendre l'élève. De la psychologie à la pédagogie*. Collection « Les repères pédagogiques ». Paris : Nathan.

BAERISWYL, E. et VELLAS, E. (1993). Le métier de l'élève dans les pédagogies actives. Dans *Journal de l'enseignement primaire*, 48, (p. 26-31). Genève : DIP.

BAILLON, J.-F. (2005). *Une philosophie de l'éducation – John Locke, Some Thoughts Concerning Education (1693)*. Paris : CNED/Armand Colin.

BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

BANDURA, A. (1997). Reflections on moral disengagement. Dans G. V. Caprara (dir.), *Bandura : A leader in psychology* (p. 23-41). Milano, Italy : Franco Angeli.

BANDURA, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in changing societies* (p. 1-45). New York : Cambridge University Press.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

BANDURA, A., et SCHUNK, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.

BANGERT-DROWNS, R. L., KULIK, C.-L. C., KULIK, J. A. et MORGAN, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.

BARBEAU, D. (1995). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial. *Actes du 15e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*. Québec : Rivière-du-Loup.

BARBEAU, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.

BARBEAU, D., MOTINI, A. et ROY, C. (1997a). *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation*. Montréal : Association québecquoise de la pédagogie collégiale.

BASSIS, O. (1998). *Se construire dans le savoir. À l'école, en formation d'adultes.* Paris : ESF.

BAUTIER, E. et RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

BEAL, Y. et MAÏAUX, F. (2008). *Rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Paris : Delagrave.

BECKER, H. S. (1985). *Outsiders. Étude de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

BERGER, P. L. (1966). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York : Doubleday.

BERGER, P. L. (1963). *Invitation to Sociology - A Humanistic Perspective*. London : Penguin Books.

BERLINER, D. et CASANOVA, U. (1989). Effective Schools : Teachers Make the Difference. *Instructor*, 99(3), 14-15.

BERNADIN, J. (2006). Motivation scolaire et rapport au savoir. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 207-216). Paris : Presses Universitaires de France.

BICCHIERI, C. (2006). *The Grammar of Society : The Nature and Dynamics of Social Norms*. New York : Cambridge University Press.

BILTON, T. et al. (1996). *Introductory Sociology* (3e édition). London : Macmillan.

BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1994). John Dewey. Dans J. Houssaye (dir). *Quinze pédagogues : Leur influence aujourd'hui* (p. 124-134). Paris : Armand Colin.

BLANCHARD, C. M., MASK, L., VALLERAND, R. J., De La SABLONNIERE, R. et PROVENCHER, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 854-873.

BLIGH, D. A. (2000). *What's the use of lectures ?* San Francisco : Jossey-Bass.

BLOOM, B. S. et al. (1985). *Developing talent in young people*. New York : Ballantine.

BOUDAREL, G. (1991). *Cent fleurs écloses dans la nuit du Vietnam. Communisme et dissidence 1954-1956*. Paris : Jacques Bertoin.

BOUDRENGHIEN, G., FRENAY, M. et BOURGEOIS, E. (2010). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'Université* [sous presse]. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

BOUDRENGHIEN, G., FRENAY, M. et BOURGEOIS, E. (2009). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Antécédents de l'engagement envers son but de formation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 70.

BOUFFARD, T., VEZEAU, C., ROMANO, G., CHOUINARD, R., BORDELEAU, L. et FILION, C. (1998). Élaboration et validation du Questionnaire des but ex contexte scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.

BOUFFARD, T., BOISVERT, J., VEZEAU, C. et LAROUCHE, C. (1995). The impact of goal orientation of self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329.

BOUILLON, P. (2011). L'élève n'a-t-il pas trop d'heures de cours ? *Le Soir, L'enseignement enquestion*, 26 octobre 2011, p.13.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1964). *Les hétiers*. Paris : Éditions de Minuit.

BOURGEOIS, E. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.

BRESSOUX, P., COUSTERE, P. et LEROY-AUDOUIN, C. (1997). Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation. *Revue française de sociologie*, 38(1), 67-96.

BROPHY, J. E. (2004). *Motivating students to learn* (2e édition). Mahwah, NJ., US : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

BROPHY, J. et GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e édition). New York : McMillan.

BROPHY, J. E. (1983). Fostering student learning and motivation in the elementery school classroom. Dans S.G. Paris, G. M. Olson et H. W. Stevenson (dir.), *Learning and motivation in the classroom* (p. 283-305). Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum.

BUTERA, F. et PULFREY, C. (2007). *Cours de psychologie sociale*. EPFL.

BUTLER, D. et WINNE, P. (1995). Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.

CAMERON, J. (2001). Negative effects of reward on intrinsic motivation – A limited phenomenon : Comment on Deci, Koestner, and Ryan (2001). *Review of Educational Research*, 71, 29-42.

CANTARA, M. (2008). *Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne* (Doctoral dissertation, Université de Sherbrooke.).

CHAPPAZ, G. (1992). Peut-on éduquer la motivation ? *Cahiers pédagogiques*, n° 300, janvier 1992, p. 46-48.

CHIROT, L. et WILKINSON, B. (2010). *Beyond the apex – Toward a system level approach to higher education reform in Vietnam*. Hô Chí Minh ville : New School Harvard Kennedy School's Ash Institute for Democratic Governance and Innovation.

CHOUINARD, R., BOWEN, F., CARTIER, S. C., DESBIENS, N., LAURIER, M., PLANTE, I. et BUTLER, D. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture – FRQSC.

CHOW, S. et DAO, Thi Nga (2013). Chạy trường, lớp ở Việt Nam [Payer pour entrer dans une école d'élite et classe d'élite au Vietnam]. *Tham nhũng trong giáo dục phổ thông* [*Corruption dans l'enseignement secondaire*] (p. 60-66.). Hanoï : Towards.

CHU, Pham Thuy Hang (2010). Đánh giá việc sử dụng hai giờ tự học của sinh viên [L'évaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant]. Dans Dai Hoc Can Tho (dir.), *Kỷ yếu Hội nghị đánh giá tình hình sử dụng hai tiết tự học của sinh viên* [*Actes de la Conférence sur l'Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*] (p. 13-17). Presses de l'Université de Can Tho.

CHUA, A. (2011). *Battle Hymn of the Tiger Mother*. London : Penguin Press Hard Cover.

CIALDINI, R. B. (2007). *Influence : The Psychology of Persuasion*. New York : Harper Collins.

CIALDINI, R. B. (2003). Crafting Normative Messages to Protect the Environment. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 105-109.

CIALDINI, R. B. et TROST, M. R. (1998). Social influence : Social norms, conformity and compliance. Dans D. T. Gilbert, S. T. Fiske et G. Lindzey (dir.), *The*

handbook of social psychology (p. 151-192). New York, N.Y., U.S. : McGraw-Hill.

CIALDINI, R.B., KALLGREN, C.A. et RENO, R.R. (1991). A Focus Theory of Normative Conduct : A Theoretical Refinement and Reevaluation of the Role of Norms in Human Behavior. Dans L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 24, 201-234.

CIALDINI, R. B., RENO, R. R. et KALLGREN, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct : Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026.

CLAES, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205-226.

CLARK, R. E. (1989). When Teaching Kills Learning : Research on Mathemathantics. Dans H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett et H. F. Friedrich (dir.), *Learning and instruction. European Research in an International Context*, vol. 2. Oxford : Pergamon.

CORNO, L. et MANDINACH, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.

CORNU, B. (2000). *Le nouveau métier d'enseignant*. Paris : La documentation française.

COVINGTON, M. V. (1992). *Making the Grade : A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge : Cambridge University Press.

CRANDALL, C. S. (1988). Social contagion of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 588-598.

CSIKSZENTMIHALYI, M. et SCHNEIDER, B. (2000). *Becoming adult : How teenagers prepare for the world of work*. New York, N.Y., U.S. : Basic Books.

CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K. et WHALEN, S. (1993). *Talented teenagers*. New York, N.Y. : Cambridge University Press.

CUMMINGS, W. (1980). *Education and equality in Japan*. Princeton : Princeton University Press.

DAI HOC CAN THO (2010). *Sổ tay giảng viên* [*Carnet de l'enseignant*]. Presses de l'Université de Can Tho.

DAI HOC CAN THO (2010). *Kỷ yếu Hội nghị đánh giá tình hình sử dụng hai tiết tự học của sinh viên* [*Actes de la Conférence sur l'Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*]. Presses de l'Université de Can Tho.

DAM, Quang Minh (2014). Chất lượng nghiên cứu khoa học Việt Nam [Débat sur la qualité de la recherche au Vietnam]. *Communication à la Conférence sur la réforme de l'enseignement supérieur VED 2014*. HoChiMinh-ville, Vietnam.

DARNON, C., BUCHS, C., et BUTERA, F. (2006). Buts de performance et de maîtrise etinteractions sociales entre étudiants : la situation particulière du désaccord avecautrui. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 35-44.

DARNON, C. et BUTERA, F. (2006). Conflit et climat de classe. Dans É. Bourgeois et G. Lapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 169-181). Paris : Presses Universitaires de France.

DARNON, C. et BUTERA, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'Année Psychologique*, 105, 105-131.

DARVEAU, P. et VIAU, R. (1997). *La motivation des enfants. Le rôle des parents*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

De CORTE, E. (1990). Acquiring and teaching cognitive skills : A state-of-the-art of theory and research. Dans P. J. D. Drenth, J. A. Sergeant et R. J. Taken (dir.), *European perspectives in psychology*, 1, 237-263. London : Wiley.

De MICHEAUX, E. L. (2002). Éducation et croissance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 29, 157-164.

De VECCHI, G. et NICOLE, C. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.

De VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre* : Paris : Hachette.

DECI, E. L., RYAN, R. M. et GUAY, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potentials. Dans D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, F. Guay et D. M. McInerney (dir.), *Theory driving research : New wave perspectives on self-processes and human development* (p. 109-133). Charlotte : Information Age Publishing.

DECI, E. L., KOESTNER, R. et RYAN, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1-27.

DECI, E.L. et RYAN, R.M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G. et RYAN, R. M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.

DECI, E. L. et RYAN, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

DECKER, J. F. (1987). Prostitution as a public health issue. Dans H. L. Dalton, S. Burris et the Yale AIDS Law Project (dir.), *AIDS and the Law : A guide for the public*. New Haven, CT : Yale University Press.

DELANNOY, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.

DELORS, J. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco.

DEN BROK, P., LEVY, J., BREKELMANS, M. et WUBBELS, T. (2005). The effect ofteacher interpersonal behaviour on students'subject-specificmotivation. *Journal of Classroom Interaction*, 40(2), 20-33.

DEVELAY, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement.* Paris : ESF Éditeurs.

DEWEY, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

DEWEY, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.

DEWEY, J. (1970). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

DIEP, Kien Vu (2011). Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : Vers un enseignement contextualisé de la communication. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 113-119.

DJATENG, F. (2012). *La corruption dans le secteur de l'éducation, pratiques et faits, mécanismes de lutte dans le secteur de l'éducation secondaire : le cas de la région de l'Ouest Cameroun*. Cameroun : Zenü network Bafoussam.

DJILAS, M. (1974). *The New Class*. New York : Praeger.

DOAN THANH NIEN [Union de la jeunesse] (2010). Các ý kiến đóng góp về việc sử dụng hai tiết tự học trong sinh viên [Des propositions de remédiation en matière de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant]. Dans Dai Hoc Can Tho (dir.), *Kỷ yếu Hội nghị đánh giá tình hình sử dụng hai tiết tự học của sinh viên* [*Actes de la Conférence sur l'Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*] (p. 23-25). Presses de l'Université de Can Tho.

DOCKING, R. A. et THORNTON, J. A. (1979). Anxiety and the school experience. *Paper presented at the Annual Conference of Australian Association for Research in Education (novembre 1979)*. Melbourne.

DONAVEL, D. F. (1990). Restructuring the High School : The Renaissance Program. *Paper presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals*. San Diego, CA.

DONNAY, J.-Y. et VERHOEVEN, M. (2006). Politiques de la subjectivité et insertion socioprofessionnelle. Le cas de l'enseignementsecondaire en alternance et de son Module de formation individualisé, dans J.-L. Genard et F. Cantelli (dir.), *Action publique et subjectivité*. Paris : Librairie générale de droit et dejurisprudence.

DOUET, B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*. Paris : PUF.

DUCKWORTH, A. L. et QUINN, P. D. (2009). Grit : Development and validation of the short grit scale. *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166-174.

DUCKWORTH, A. L., PETERSON, C., MATTHEWS, M. D. et KELLY, D. R. (2007). Grit : Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.

DUPAUL, G. J., MCGOEY, K. E., ECKERT, T. L. et al. (2002). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder : impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(5), 508-515.

DUPEYRAT, C., ESCRIBE, C. et MARINE, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage : le coût de la compétition. Dans B. Galand et É. Bourgeois (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 63-74). Paris : Presses Universitaires de France.

DUPEYRAT, C., ESCRIBE, C. et MARINE, C. (1999). Mastery and challenge seeking : Two dimensions within learning goals ?, *Swiss Journal of Psychology*, 58, 22-32.

DURKHEIM, E. (1938). *L'Évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.

DURKHEIM, E. (1897). Review of A. Labriola : Essais sur la Conception Matérialiste de l'Histoire (Paris, 1897), dans E. Durkheim (1986) *Durkheim on Politics and the State* (p. 128-136). Stanford : Stanford University Press.

DURKHEIM, E. (1895). L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie. *Revue philosophique*, 39, 121-147.

DURKHEIM, E. (1893). Belot and Socialism. Dans E. Durkheim (1986) *Durkheim on Politics and the State* (p. 113-120). Stanford : Stanford University Press.

DWECK, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education* (p. 87-136). Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

DWECK, C. S. et LEGGETT, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.

DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

DWECK, C. S. et REPPUCCI, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.

ECCLES, J. S. et WIGFIELD, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

ECCLES, J. S., WIGFIELD, A. et SCHIEFELE, U. (1998). Motivation to Succeed. Dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, 5e édition (p. 1017-1095). New York : John Wiley.

ELAWAR, M. C. et CORNO, L. (1985). A factorial experiment in teachers written feedback on student homework : Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162-173.

ELLIOT, A. J., MCGREGOR, H. A. et GABLE, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance : A media- tional analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

ELLIOT, A. J. et CHURCH, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

ELLIOT, A. J. et HARACKIEWICZ, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475.

ELLIOTT, E. S. et DWECK, C. S. (1988). Goals : An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

FEDERATION QUEBECOISE DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS D'UNIVERSITE (2003). La liberté académique dans les conventions collectivistes et les protocoles d'entende des professeurs d'université au Québec. *Bulletin du Comité de la liberté académique et de l'autonomie universitaire*, n° 3, mars 2003.

FEERTCHAK, H. (1996). *Les motivations et les valeurs en psycho-sociologie*. Paris : Armand Colin.

FENOUILLLET, F. (2017). *La motivation* (3e édition). Paris : Dunod.

FILISETTI, L. (2009). *La politesse à l'école : une compétence sociale pour réussir ?* Grenoble : Presses Universitaires Grenoble.

FISHER, C. W. et HIEBERT, E. H. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 91(1), 3-18.

FORNER, Y. et LE MOAL, A. (1999). La motiivation à la réussite des jeunes en insertion. *Questions d'Orientation*, 3, 57-64.

FRANÇOIS, P.-H. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandura. Dans De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, revue internationale de* François, P.-H. et Botteman, A. E. (1996). Pertinence du modèle de l'auto-efficacité de Bandura pour le bilan de compétences. *Carriérologie*, 6(2), 85-108.

GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? [Self-efficacy beliefs in learning and instruction : What is their role ? Were do they come from ? What intervention ?]. *Savoir - Reveue Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, Hors-série, 91-116.

GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29, 1-21.

GEEN, R. G. (1995). *Human motivation : A social psychological approach*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Pub. Co.

GERSHOFF, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences : A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 128, 539-579.

GOOD, T. L. et BROPHY, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston : Pearson/Allyn et Bacon.

GREENE, D. et LEPPER, M. R. (1974). Effects of extrinsic rewards on children's subsequent intrinsic interest. *Child Development*, 45, 1141–1145.

GURTNER, J.-L., GULFI, A., MONNARD, I. et SCHUMACHER, J. (2006). La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. *Revue français de pédagogie*, 155, p. 21-33.

HALLAK, J. et POISSON, M. (2009). *Ecoles corrompues, universités corrompues : que faire ?* Paris : Unesco.

HAMELINE, D. et DARDELIN, M.-J. (1977). *La liberté d'apprendre*. Paris : Éditions Ouvrières.

HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., TAUER, J. M. et ELLIOT, A. J. (2002). Predicting success in college : A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., TAUER, J. M., CARTER, S. M. et ELLIOT, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals : Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.

HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E. et ELLIOT, A. J. (1998). Rethinking achievement goals : When are they adaptive for college students and why ? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.

HARACKIEWICZ, J. M., BARRON, K. E., CARTER, S. M., LEHTO, A. T. et ELLIOT, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom : Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295.

HARACKIEWICZ, J. M. et ELLIOT, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904-915.

HELLRIEGEL, D. et SLOCUM, J. W. (2006). *Management des organisations* (10e édition). Bruxelles : De Boeck.

HEYNEMAN, S. P. (2012). Creating the Ethical Academy : A Systems Approach to Understanding Misconduct and Empowering Change in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 761-763.

HENAFF, N. et MARTIN, J.-Y. (2003). *Travail, emploi et ressources humaines au Viêt-nam, 15 ans de Renouveau*. Paris : Karthala/IRD.

HIDI, S. (2006). Interest : A motivational variable with a difference. *Educational Research Review*, 1, 69-82.

HOUSSAYE, J. (1993). La motivation. Dans J. Houssaye (dir.), *La Pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 223-233). Paris : ESF Édicteurs.

INDERBITZIN, M., KRISTIN, A. BATES K. A. et GAINEY, R. R. (2016). *Deviance and Social Control: A Sociological Perspective* (2e édition). Los Angeles and London : Sage Publications.

JALLEY, E. et RICHELLE, M. (2000). Rubrique Socialisation. Dans R. Doron et F. Parot (dir.). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.

JANOSZ, M., GEORGES, P. et PARENT, S. (1998). Les différents aspects du climat scolaire en lien avec les problèmes de violence et les pratiques éducatives. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27 (2), 285-306.

KARSENTI, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat présentée à l'Université du Québec à Montréal, 381 p.

KELLER, J. M. (1987). Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. *Performance and Instruction*, 26 (8), 1-7.

KOHN, A. (1993). *Punished by Rewards*. New York : Houghton Mifflin.

KROSNICK, J. A. (1990). *Thinking about politics : Comparisons of experts and novices*. New York : Guilford Press.

LE, Ngoc Tra (2007). *Văn chương, thẩm mỹ và văn hóa* [*Littérature, esthétique et culture*]. Hanoï : Éditions Giáo Dục.

LE, Phuoc Loc (2010). Phương pháp dạy học thảo luận [L'apprentissage par discussion]. Dans Dai hoc Can Tho (2010), *Sổ tay giảng viên* [*Carnet de l'enseignant*] (p. 28-32). Presse de l'Université de Can Tho.

LECOMTE, P. (1985). Pourquoi votre fille est-elle muette... ou réflexions sur la motivation en didactique des langues. *Langues Modernes*, 79(5) 19-27.

LEE, C. M., GEISNER, I. M., LEWIS, M. A., NEIGHBORS, C. et LARIMER, M. E. (2007). Social motives and the interaction between descriptive and injunctive norms in college student drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 68(5), 714-21.

LEGRAIN, H. (2003). *Motivation à apprendre*. Paris : L'Harmatta.

LENS, W. (2006). Étudier bien à l'école, c'est important pour votre avenir. Conséquences motivationnelles de la perception d'utilité. *Revue québécoise de psychologie*, 27, 117-133.

LENS, W. et MOREAS, M. A. (1992). *Motivational effects of future time perspective : a process analysis*. Communication présentée au 25e Congrès international de psychologie, Bruxelles.

LENS, W. et DECRUYENAERE, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education : Student characteristics. *Learning and Instruction*, 1(2), 145-159.

LEPPER, M. R. et HODELL, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. Dans C. Ames et R. E. Ames (dir.), *Research on motivation in education*, 3, 73–105. New York : Academic Press.

LEPPER, M. R., ROSS, L. et LAU, R. R. (1986). Persistence of inaccurate beliefs about the self : Perseverance effects in the classroom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 482-491.

LEVY-LEBOYER, C. (2005). *La personnalité : Un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail*. Paris : Éditions d'Organisation.

LEVY-LEBOYER, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise : Modèles et stratégies*. Paris : Éditions d'Organisation.

LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

LOCKE, J. (1693). *Quelques pensées sur l'éducation*. Traduction française de G. Compayré en 1889. Paris : Librairie philosophique Vrin, 1966, 287 p.

LOONIS, E. (2001). Les modèles économiques des addictions. *Psychotropes*, 7(2), 7-22.

MAEHR, M. (1984). Meaning and motivation : Toward a theory of personal investment. Dans R. Ames et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education : Vol. 1. Student motivation* (p. 115-144). Orlando, FL : Academic Press.

MARANGE, C. (2014). Le communisme vietnamien (1919-1991). Paris : Presse de Sciences Politique.

MARTIN, D., DOUDIN, P.-A. et ALBANESE, O. (2001). Vers une psychopédagogie métacognitive. Dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 1re édition en 1999, Berne, Peter Lang, p. 3-39.

MARTIN, C., FABRE, J.-B., GIRARD, O., HOUDET, S., LIMOUZIN, S. et TRIOLET, C. (2018). *Tennis optimation de la performance*. Bruxelles : De Boeck.

MARTINA, C. (1997). *Animer la classe d'anglais au collège*. Paris : Editions Belin.

MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.

MCGREGOR, H. A. et ELLIOT, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology,* 94, 381-395.

MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C. et HOYLE, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology,* 80, 514-523.

MERTON, R. K. (1965). Structure sociale, anomie et déviance. Dans *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, p. 167-191.

MERTON, R. K. (1957). Continuities in the theory of reference group and social structure. Dans R. K. Merton Social theory and social structure, *Revue and enlarged* (p. 281-386). New York : Free Press.

MÉTRAILLER, P. (2005). *Motivation et performances scolaires*. Lille : Université Charles De Gaulle (travail de recherche).

MIDGLEY, C., KAPLAN, A. et MIDDLETON, M. (2001). Performance-approach goals : Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost ? *Journal of Educational Psychology,* 93, 77-86.

MIDGLEY, C. (1993). Motivation and middle level schools. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maehr (dir.), *Advances in motivation and achievement : Motivation in the adolescent years*, 8, 217-294. Greenwich, C.T. : JAI.

MILGRAM, S. (1963). Behavioral Study of obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(4), 371-378.

MILLER, D. L. et KELLEY, M. L. (1994). The use of goal setting and contingency contracting for improving children's homework performance. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 27(1), 73-84.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC, direction de la recherche (1991a). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir, Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION DU QUEBEC, direction de la recherche (1991e). La réussite scolaire et la question de l'abandon des études.

MONG HANG VU-RENAUD (2002). *Réfugiés vietnamiens en France. Interction et distinction de la culture confucéenne*. Paris : L'Harmattan.

MORIN, E.-M. et AUBE, C. (2007). *Psychologie et management.* Montréal : Chenelière Éducation.

MORIN, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Éditions du Seul.

MUCCHIELLI, R. (1981). *La dynamique des groupes*. Paris : ESF Éditeurs.

MULTON, K. D., BROWN, S. D. et LENT, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes : A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology,* 38, 30-38.

MURDOCK, T. et ANDERMAN, E. (2006). *Psychology of Academic Cheating*. New York : Academic Press.

NADEAU, M. F., SENÉCAL, C. et GUAY, F. (2003). Les déterminants de la procrastination académique : un modèle médiationnel du contexte familial et des processus du soi. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35, 97-11.

NAULT, T. et LACOURSE, F. (2008). *La gestion de classe. Une compétence à développer*. Montréal : CEC.

NAULT, T. et FIJAKOW, J. (1999). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boeck.

NGUYEN, Canh Toan (2002). *Bàn về giáo dục Việt Nam* [*Débat sur l'éducation vietnamienne*]. Hanoï : Les éditions Lao Dong.

NGUYEN, Thanh Giang (1998). The Vietnam Worker's Class. *Vietnam Democracy*.

NGUYEN, Van Linh (2010). Một số giải pháp giúp sinh viên thực hiện hai giờ tự học của Khoa Công nghệ Thông tin và Truyền thông [Des propositions de remédiation aidant les étudiants de la Faculté de l'Information et des Communications à bien exécuter le travail en individuel]. Dans Dai Hoc Can Tho (dir.), *Kỷ yếu Hội nghị đánh giá tình hình sử dụng hai tiết tự học của sinh viên* [*Actes de la Conférence sur l'Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*] (p. 7-11). Presses de l'Université de Can Tho.

NGUYEN, Thi Thu Thuy et NGO, Thi Bao Chau (2010). Tự học – Thực trạng, nguyên nhân và giải pháp [Le travail en individuel – Etat des lieux, causes et propositions]. Dans Dai Hoc Can Tho (dir.), *Kỷ yếu Hội nghị đánh giá tình hình sử dụng hai tiết tự học của sinh viên* [*Actes de la Conférence sur l'Evaluation de l'efficacité de l'utilisation de deux heures de travaux individuels de l'étudiant*] (p. 29-31). Presses de l'Université de Can Tho.

NGUYEN, Phu Loc (2010). Dạy học dựa trên vấn đề [L'apprentissage par situations problèmes]. Dans Dai hoc Can Tho (2010), *Sổ tay giảng viên* [*Carnet de l'enseignant*] (p. 32-40). Presse de l'Université de Cantho.

NGUYEN, Thi Hong Nam et BUI, Lan Chi (2010). Phương pháp dạy học hợp tác [L'apprentissage coopératif]. Dans Dai học Can Tho (2010), *Sổ tay giảng viên* [*Carnet de l'enseignant*] (p. 5-20). Presse de l'Université de Can Tho.

NGUYEN, Thi Minh Phuong (2008). Thời kỳ vị thành niên : Mối quan hệ gắn kết giữa cha mẹ - con cái và vai trò giáo dục của gia đình [A l'âge de l'adolescence : La relation interpersonnelle entre parents – enfants et le rôle éducatif de la famille], *Xã hội học* [*Sociologie*], 132(4).

NGUYEN, Van Tuan (2011). *Chất lượng giáo dục đại học nhìn từ góc độ hội nhập* [La qualité de l'enseignement supérieur du point de vue de l'intégration]. Presses de Ho Chi Minh ville.

NICHOLLS, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71, 94-99.

NICHOLLS, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans A. Armes et C. Ames (dir.), *Research on motivation in education : vol. 1. Student motivation* (p. 39-73). New York : Academic.

NOELS, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation : Towards a model of intrinsic, extrinsicand integrative orientations. Dans Z. Dornyei et R. Schmidt (dir.), *Motivation and Second LanguageAcquisition*. Honolulu : University of Hawai'i.

NOELS, K.A., CLEMENT, R. et PELLETIER, L.G. (1999). Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Modern Language Journal*, 83, 23-34.

NOLAN, J. M., SCHULTZ, P. W., CIALDINI, R. B., GOLDSTEIN, N. J. et GRISKEVICIUS, V. (2008). Normative social influence is underdetected. *Personality and social psychology bulletin*, 34(7), 913-923.

NUTTIN, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.

ORLICK, T. D. et MOSHER, R. (1978). Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27-39.

OSIPIAN, A. L. (2009). Education Corruption, Reform, and Growth : Case of Post-Soviet Russia. *Journal of Eurasian Studies*, 3(1), 20-29.

OSIPIAN, A. L. (2008a). Political graft and education corruption in Ukraine : compliance, collusion, and control. *Demokratizatsiya : The Journal of Post-Soviet Democratization*, 16(4), 323-344.

OSIPIAN, A. L. (2008b). Corruption in higher education : does it differ across the nations and why ? *Comparative and International Education*, 3(4), 345-365.

OSIPIAN, A. L. (2007a). Corruption in higher education: conceptual approaches and measurement techniques. *Comparative and International Education*, 2(4), 313-332.

OSIPIAN, A. L. (2007b). Higher education corruption in Ukraine : opinions and estimates. *International Higher Education*, 49, 21-22.

OSTERRIETH, P.-A. (1988). *Faire des adultes* (18e édition). Bruxelles : Mardaga.

PALLAK, S. R. et al. (1983). Salience of a communicator's Physical Attractiveness and Persuasion : A Heuristic Vernus Systematic Provessing Interpretation. *Sociologie Cognition*, 2, 158-170.

PALMADE, G. (2005). *Les méthodes en pédagogie*. Collection *Que sais-je ?* Paris : PUF.

PARIS, S. G. et TURNER, J. C. (1994). Situated motivation. Dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), *Student motivation, cognition, and learning : Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (p. 213-237). Hillsdale, N.J., U.S. : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

PARMENTIER, P. et ROMAINVILLE, M. (1998). *L'étudiant-apprenant*. Bruxelles : De Boeck.

PAUL, J.-J. (2007). *Économie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

PAZZAGLIA, F. et De BENI, R. (2001). Strategies of processing spatial information in survey and landmark-centred individuals. *European Journal of Cognitive Psychology*, 13, 493-508.

PELLETIER, L. G. et PATRY, D. (2006). Autodétermination et engagement professionnel desenseignants. Dans B. Galand et E. Bourgeois (dir.), *Se motiver à apprendre* (p. 171-182). Paris : Presses Universitaires de France.

PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

PEPITONE, A. (1976). Toward a normative and comparative biocultural social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 641-653.

PERRY, R. P., HLADKYJ, S., PEKRUN, R. H. et PELLETIER, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students : A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.

PETERSON, C. et SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues : A handbook and classification*. New York : Oxford University Press and Washington, D.C. : American Psychological Association.

PHAM, Duy Hien (2008). Khoa học và đại học Việt Nam qua những công bố quốc tế gần đây [La science et les universités vietnamiennes à travers les dernières publications internationales]. Tạp chí Tia Sáng [*Revue Tia Sáng*], 6, 9-16.

PIAGET, J. (1969). *Pédagogie et psychologie*. Paris : Denoël.

PIAGET, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

PIERCE, K. L. et Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 471-481.

PILON, M., MARTIN, J.-Y. et CARRY, A. (2010). *Le droit à l'éducation. Quelle universalité ?* Paris : Éditions des Archives contemporaines.

PINDER, C. C. (1984). *Work motivation: theory, issues, and applications*. Glenview, I.L. : Scott, Foresman.

PINTRICH, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.

PINTRICH, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego : Academic Press.

PINTRICH, P. R. et SCHUNK, D. H. (1996). *Motivation in education : Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

PINTRICH, P. R. et GARCIA, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (dir.), *Advances in Motivation and Achievement* (p. 371-402). Greenwich, C.T. : JAI Press.

PINTRICH, P. R. et De GROOT, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

PRAIRAT, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 123-142.

PURPER-OUAKIL, D., MICHEL, G. et PEREZ-DIAZ, F. (2004). Influence des traits de tempérament et du contexte sur le choix des stratégies de coping dans une population d'étudiants. *Annales médico-psychologique*, 16(3), 203-208.

RAILLON, L. et COUSINET, R. (1990). *Une pédagogie de la liberté*. Paris : Armand Colin.

RAMAPRASAD, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.

RAYNOR, J. O. et MCFARLIN, D. B. (1986). Motivation and the self-system. Dans R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of motivation and cognition : Foundations of social behavior* (p. 315-349). New York, N.Y., U.S. : Guilford Press.

REEVE, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 149-172). New York, N.Y. : Springer.

RICHARDSON, J. J. (2000). Gouvernment, interest groups and policy change. *Political Studies*, 48, 1006-1025.

RIVEIRO, J. M. S., CABANACH, R. G. et ARIAS, A. V. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 561-572.

ROBERT, P. et ALAIN, R. (2001). *Le grand Robert de la langue française*. Paris : Le Robert.

ROSEE, M. (2004). *Accompagner la Construction des Savoirs*. Montréal : Cheneliere/McGraw-Hill.

ROTHERMUND, K. (2003). Motivation and attention : Incongruent effects of feedback on the processing of valence. *Emotion*, 3(3), 223-238.

ROUSE, L. P. (1983). Social power in the college classroom : the impact of instructor resource manipulation and student dependance on graduate students'mood and morale. *American Educational Research Journal*, 20(3), 375-383.

ROUSSEL, P. (2000). La motivation au travail - concept et théories. *Notes du LIRHE*, nº 326, octobre 2000. Université Toulouse I - Sciences Sociales.

SADLER, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.

SADRI, G. et ROBERTSON, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour : A review and meta-analysis. *Applied Psychology : An International Review*, 42(2), 139-152.

SAKHAROV, A. D. (1969). *Réflexion sur le progrès, la coexistence pacifique et la liberté intellectuelle*. Paris : Gallimard.

SALDERN, M. V. et LITTIG, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima fur 4. bis 13. Klassen*. Weinheim : Beltz.

SALOME, J. (1997). *Pour ne plus vivre sur la planète Taire. Une méthode pour mieux communiquer*. Paris : Albin Michel.

SALOMON, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.

SAMUELSON, P. et NORDHAUS, W. (2000) (15e édition). *Ekonomija*. Mate. Zagreb.

SCHIEFELE, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.

SCHUNK, D.H. et PAJARES, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans A. J. Elliott et C. S. Dweck (dir.), *Handbook of Competence and Motivation* (p. 85-104). New York : Guilford Press.

SCHUNK, D. H. et PAJARES, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. Dans A. Wigfield et J. S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 16-31). New York : Academic Press.

SCHUNK, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

SMITH, J. R. et LOUIS, W. R. (2008). Do as we say and as we do : The interplay of descriptive and injunctive group norms in the attitude-behaviour relationship. *British Journal of Social Psychology*, 47, 647-666.

SMITH, M., DUDA, J., ALLEN, J. et HALL, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations : Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.

SPAULDING, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. The United States : McGraw-Hill.

STAUB, E. (1972). The Effects of Persuasion and Modeling on Delay of Gratification. *Developmental Psychology*, 6, 168-177.

STIPEK, D. J. (2002). *Motivation to Learn : Integrating Theory and Practice*. Boston, M.A. : Allyn et Bacon.

STIPEK, D. J. (1988). *Motivation to learn*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.

SUTHERLAND, E. H. cité par MUCCHIELI, L. (1999). Normes Interdits Déviance. Dans Normes Interdits Déviance, *Sciences Humaines*, n° 99, novembre 1999.

SUTHERLAND, E. H. (1973). *On Analyzing Crime*, K. Schuessler (dir.). Chicago : University of Chicago Press.

SUTHERLAND, E. H. et CRESSEY, D. R. (1966). *Principe de criminologie*, (éd. orig. américaine 1924), Paris : Lujas.

SUTHERLAND, E. H. (1963). *Le voleur professionnel* (éd. orig. américaine 1937). Paris : Spès.

SUTHERLAND, E. H. (1939). *Principles of Criminology* (3e édition). Philadelphia : Lippincott.

SUTHERLAND, E. H. (1937). *The Professional Thief*. Chicago : University of Chicago Press.

SUTHERLAND, E. H. (1931). Mental Deficiency and Crime. Dans *Social Attitudes*, K. Young (dir.) (p. 3357-375). New York : Holt.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.

TARDIF, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement sratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.

TAVRIS, C. et WADE, C. (1999). *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives*. Bruxelles : De Boeck.

TESSIER, O. (2008). Le « grand bouleversement » (long trod là âât) : regards croisés sur la réforme agraire en République démocratique du Viêt Nam. *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, 95, 73-134.

THIBAUT, J. W. et KELLEY, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York : John Wiley et Sons.

TILMAN, F. et GROOTAERS, D. (2006). *Les chemins de la pédagogie*. Lyon/Bruxelles : Chronique sociale/Couleurs Livres.

TRAN, Huu Quang (2012). Đi tìm ý tưởng cho đề tài nghiên cứu khoa học [Vers la recherche d'une idée pour la recherche scientifique]. *Bản tin Xã hội Nhân văn* (Đại học KHXH & NV TP. HCM) [*Bulletin d'information en sciences humaines*] (Université des sciences humaines et sociales de HCM ville), 46, 26-28.

TRAN, Huu Quang (2007). Hệ thống nghiên cứu khoa học : Cần cải tổ từ nền tảng [La recherche scientifique : la nécessité d'être réformée en profondeur de son essence]. *Thời báo Kinh tế Sài Gòn* [*Revue Économie de Sai Gon*], paru le 15 novembre 2007, p. 18-20.

TRAN, Huu Quang (2006). Quyền tự do tư tưởng [La liberté de pensée]. *Thời báo Kinh tế Sài Gòn* [*Revue Économie de Sai Gon*], paru le 23 février 2006, p. 16.

TRAN, Huu Quang (2006). Làm sao vực dậy đời sống khoa học xã hội ? [Comment faire revivre la vie des sciences sociales ?]. Tạp chí Tia Sáng [*Revue Tia Sáng*], 15, 18-19.

TRAN, Thanh Ai (2010a). Đào tạo theo hệ thống tín chỉ : Các nguyên lý, thực trạng và giải pháp [La formation par système de crédits capitalisables : les principes, les états des lieux et les solutions de remédiation]. *Actes du Colloque national sur la réforme de l'enseignement supérieur* (p. 42-53). Université de Saigon, Hochiminh-ville.

TRAN, Thanh Ai (2010b). Sử dụng phương pháp nghiên cứu trường hợp để dạy học [L'utilisation de la technique de l'étude de cas dans l'enseignement]. Dans Dai hoc Can Tho (dir.). *Sổ tay giảng viên* [*Carnet de l'enseignant*] (p. 20-28). Presse de l'Université de Can Tho.

TRAN, Thanh Ai (2008). Le système de crédits capitalisables : le revers de la médaille. *Actes du séminaire de recherche-action en Asie-Pacifique* (Danang, Vietnam, décembre 2008). p. 56-61.

TRAN, Thi Bich Tra et NGUYEN, Thi Phuong Hoa (2007). Thực trạng không khí tâm lí lớp học của học sinh trung học cơ sở Hà Nội [Etats des lieux de l'ambiance de classe dans les collèges de Hanoï]. *Tạp chí Tâm lí học* [*Revue Psychologie*], 1, 48-55.

TRINH, Thi Linh et al. (2009). Pratiques éducatives parentales et estime de soi de l'adolescent vietnamien. *Psychologie & Education (Dourdan)* A, 1, 57-74.

TRANSPARENCY INTERNATIONAL (2011). Các hình thức và hậu quả của tham nhũng trong Giáo dục ở Việt Nam [Les formes et les conséquences de la corruption dans l'éducation vietnamienne]. *Tham nhũng trong giáo dục phổ thông* [*Corruption dans l'enseignement secondaire*]. Hanoï : Towards. p. 18.

TRUONG, Chinh (1962). Phát biểu của Trường Chinh tại đại hội văn nghệ toàn quốc lần thứ III tại Hà Nội, năm 1962 [Discours de Truong Chinh lors de la cérémonie du 3e spectacle national en 1962].

UTMAN, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-82.

VALLERAND, R. J. et THILL, E. E. (1993). Introduction au concept de motivation. Dans R. J. Vallerand et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p.3- 39). Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

VAN, Thi Kim Cuc (2001). *Théories implicites de l'enfant au Vietnam : représentations parentales de l'intelligencedans leurs rapports avec les identités sociales, les attitudes et les pratiques éducatives*. Thèse de Doctorat de Psychologie. Université de Toulouse-Le Mirail.

VIAL, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : ESF.

VIANIN, P. (2006). *La motivation scolaire - Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

VIAU, R., JOLY, J. et BEDARD, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'Éducation*, 30(1), 163-176.

VIAU, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.

VIAU, R. (1998). Les perceptions de l'élève, source de sa motivation dans les cours de français. *Québec Français*, 110, 45-47.

VIAU, R. et LOUIS, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education* (*Revue canadienne de l'éducation*), 22(2), 144-157.

VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique. Bruxelles : De Boeck.

VINCENT, H. (2017). *Des humains confiants et dociles*. L'Harmattan ; coll. La philosophie en commun.

VINCENT, H. (2012). *Le peuple enfant et l'école. Pourquoi pas Alain ?* L'Harmattan ; coll : Pédagogie : crises, mémoires, repères.

VISPOEL, W. P. et AUSTIN, J. R. (1995). Success and failure in junior high school : A critical incident approach to understanding students attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32(2), 377-412.

VO, Nhân Tri (1960). La politique agraire du Nord-Vietnam. *Revue Tiers Monde*, 1(3), 353-372.

WALZER, M. (1997). *Sphères de justice*. Paris : Seuil.

WEBER, M. (1904-1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'un essai*. Paris : Librairie Plon (1964).

WEBB, J. W., TIHANYI, L., IRELAND, R. D. et SIRMON, D. G. (2009). You say illegal, I say legitimate: Entrepreneurship in the informal economy. *Academy of Management*, 34(3), 492–510.

WEI, P. (2008). Les valeurs fondatrices des sociétés contemporaines. *Diogène*, 1(221), 73-99.

WIGFIELD, A. et WENTZEL, K. R. (2007). Motivational interventions that work : Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42(4), 261-271.

WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., SCHIEFELE, U., ROESER, R. W. et KEAN, P. D. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, 6e édition (p. 933-1002). Hoboken (N. J.) : John Wiley et Son.

WILLIAMS, L. A. et DESTENO, D. (2008). Pride and perseverance : The motivational role of pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 1007-1017.

YOST, D. S. (2006). Reflection and Self-Efficacy: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33 (4), 59-76.

ZIMMERMAN, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation : An analysis of exemplary instructional models. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Self-regulated learning : From teaching to self-reflective practice* (p. 1-19). New York, N.Y., U.S. : Guilford Publications.

Sitographie

ASHWILL, M. A. (2012). US-Based or Affiliated Unaccredited Institutions in Vietnam [en ligne]. Disponible sur : https://markashwill.com/2012/02/13/new-the-dishonor-roll-of-u-s-rogue-providers-in-vietnam/ [consulté le 26 octobre 2018].

BRASSEUL, J. (2007). Le rôle de l'éducation dans le développement économique des États-Unis : le cas du GI Bill. *Revue mondiale des francophonies* [en ligne]. Disponible sur : https://mondesfrancophones.com/espaces/politiques/le-role-de-l%E2%80%99education-dans-le-developpement-economique-des-etats-unis-le-cas-du-gi-bill/ [consulté le 26 octobre 2018].

BUI, Loan Thuy (2016). Xóa bỏ tình trạng thụ động trong học tập của sinh viên [Supprimer la passivité de l'étudiant dans ses études], article paru sur le journal *Baomoi.com* du 4 mars 2016. Disponible sur : https://baomoi.com/xoa-bo-tinh-trang-thu-dong-trong-hoc-tap-cua-sinh-vien/c/18802061.epi [consulté le 26 octobre 2018].

CHAU, Anh et BUI, Lan (2012). Muôn nẻo... chạy trường [Beaucoup de trucs à recourir… pour obtenir une place dans une école d'élite], article paru sur le journal *anninhthudo.vn* le 15 avril 2012. Disponible sur : https://anninhthudo.vn/chinh-tri-xa-hoi/muon-neo-chay-truong/443626.antd [consulté le 2 novembre 2018].

CHEKOUR, M., CHAALI, R., LAAFOU, M. et JANATI-IDRISSI, R. (2015). Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire. *Revue électronique EpiNet*, n° 172, février 2015. Disponible sur : https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1503e.htm [consulté le 26 octobre 2018].

COMITE GOUVERNEMENTAL D'INSPECTION (2013). Kết quả giám sát việc thực hiện chính sách, pháp luật về đảm bảo chất lượng và chương trình sách giáo khoa

[Les résultats de l'évaluation sur la qualité des manuels scolaires de l'enseignement général], article paru sur le journal *baomoi.com* le 15 août 2013. Disponible sur : https://baomoi.com/giao-duc-pho-thong-con-nhieu-han-che/c/11714516.epi [consulté le 2 novembre 2018].

DAI HOC CAN THO (2015). Rapport sur la performance de la Faculté des sciences économiques. Disponible sur : https://www.ctu.edu.vn/news_det.php?mn=4&id=1536 [consulté le 31 octobre 2018].

DAI HOC CAN THO (2015). Rapport sur la performance des unités de formation telles que la Faculté de Langues, la Faculté de Pédagogie, la Faculté d'enseignement du marxisme-léninisme, la Faculté des sciences humaines et sociales et le Département de l'éducation physique. Disponible sur : https://www.ctu.edu.vn/news_det.php?mn=4&id=1603 [consulté le 31 octobre 2018].

DANG, Canh Khanh (2011). Người trung thực bị thiệt thòi và bị coi là ngốc [L'honnêteté rime avec les inconvénients et une personne honnête est considérée comme une bête], article paru sur le journal *webtretho.com* le 9 août 2011. Disponible sur : https://www.webtretho.com/forum/f26/nguoi-trung-thuc-bi-thiet-thoi-va-bi-coi-la-ngoc-886592/ [consulté le 2 novembre 2018].

DAO, Quang Vinh (2016). Thị trường lao động Việt Nam : Độ vênh lớn giữa cung đào đạo - cầu tuyển dụng [Le marché du travail au Vietnam : la disparité entre offres – demandes d'emploi], article paru sur le journal *Ladong.vn* du 18 août 2016. Disponible sur : https://laodong.vn/tu-van-lao-dong/thi-truong-lao-dong-viet-nam-do-venh-lon-giua-cung-dao-dao-cau-tuyen-dung-584537.bld [consulté le 31 octobre 2018].

DAO, Trong Thi (2014). Bàn về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông [Débat sur le renouvellement du programme de formation et du manuel scolaire de l'enseignement secondaire], article paru sur le journal *nhandan.com.vn* le 14 avril 2014. Disponible sur : http://www.nhandan.com.vn/chinhtri/tin-tuc-su-kien/item/22895802-ban-ve-doi-moi-chuong-trinh-sach-giao-khoa-giao-duc-pho-thong.html [consulté le 2 novembre 2018].

DARRIULAT, P. (2012). Đào tạo tiến sĩ : Đối diện với thực tế [Formation de doctorat : face à la réalité]. Tạp chí Tia Sáng [Revue Tia Sang] [en ligne], paru le 26 novembre 2012. Disponible sur : http://www.tiasang.com.vn/Default.aspx?tabid=113&CategoryID=6&News=5900 [consulté le 30 octobre 2018].

DINH, Quang Bao (2016). Tăng lương cho giáo viên phải song hành với chất lượng giảng dạy [Il faut en même temps augmenter le salaire du corps enseignant et améliorer la qualité de la formation], article paru sur le journal *vov.vn* le 4 avril 2016. Disponible sur : https://vov.vn/xa-hoi/giao-duc/tang-luong-cho-giao-vien-phai-song-hanh-voi-chat-luong-giang-day-496388.vov [consulté le 26 octobre 2018].

DO, Quyen (2016). Bệnh thành tích đang kéo giáo dục Việt Nam tuột dốc [Le résultatisme dans l'éducation réduit la qualité de la formation du Vietnam], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 26 janvier 2016. Disponible sur :

http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Benh-thanh-tich-dang-keo-giao-duc-Viet-Nam-tuot-doc-post165259.gd [consulté le 2 novembre 2018].

DUONG, Bui (2013). Việt Nam tụt hậu 50 năm so với Thái Lan về công bố khoa học [Le Vietnam traîne 50 ans derrière la Thaïlande sur les publications scientifiques], article paru sur le journal *vnexpress.net* le 11 janvier 2013. Disponible sur : http://vnexpress.net/gl/khoahoc/2013/01/viet-nam-tut-hau-50-nam-sovoi-thai-lan-ve-cong-bo-khoa-hoc/ [consulté le 30 octobre 2018].

ELGAAIED, L. et al. (2016). Faire de l'écologie un standard : Activer une norme sociale descriptive pour encourager les comportements écologiques. Rôle de la crédibilité du message et de l'endossement. *32ème congrès de l'Association Française du Marketing*, mai 2016, Lyon, France. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01330695 [consulté le 30 octobre 2018].

GALAND, B. (2015). À l'école de l'estime de soi. Dans La confiance, un lien essentiel, *Sciences Humaines*, 271(6), 39. Disponible sur : https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2015-6.htm [consulté le 16 janvier 2018].

GIRAULT, Y., ZWANG, A. et JEZIORSKI, A. (2013). Finalités et valeurs de différentes politiques d'éducation à la soutenabilité. *Éducation relative à l'environnement* [en ligne], vol. 11, 2013, mis en ligne le 20 décembre 2013. Disponible sur : http://journals.openedition.org/ere/698 [consulté le 26 octobre 2018].

HA, Anh (2010). Học thạc sĩ quá dễ ! [Il est facile de faire des études de master], article paru sur le journal *thanhnien.vn* le 16 novembre 2010. Disponible sur : https://thanhnien.vn/giao-duc/hoc-thac-si-qua-de-125702.html [consulté le 2 novembre 2018].

HOANG, Anh Tuan (2007). *Silk for silver: Dutch-Vietnamese relations, 1637-1700* [en ligne]. Thèse de doctorat. Facultés des Beaux-Arts. Leyde : Leiden University. Disponible sur : https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/5425 [consulté le 26 octobre 2018].

HOANG, Tuy (2013). Đề án đổi mới giáo dục tốt nhất từ trước đến nay [D'un meilleur projet du renouvellement de l'éducation], article publié sur le journal *Giáo dục và Thời đại* le 1er octobre 2013. Disponible sur : https://giaoducthoidai.vn/giao-duc/gs-hoang-tuy-de-an-doi-moi-giao-duc-tot-nhat-tu-truoc-den-nay-3560.html [consulté le 31 octobre 2018].

HOANG, Tuy (2012). Tái cấu trúc và sửa lỗi hệ thống [Restructuration et correction des erreurs systémiques]. *Tạp chí Tia Sáng* [*Revue Tia Sang*] [en ligne], article paru le 9 janvier 2012. Disponible sur : http://tiasang.com.vn/-dien-dan/tai-cau-truc-va-sua-loi-he-thong-4793 [consulté le 31 octobre 2018].

HOANG, Tuy (2008). Nhìn thẳng vào khủng hoảng giáo dục VN [Il faut regarder honnêtement la crise de l'éducation vietnamienne], article publié sur le site officiel Vietnam Union of Science and Technology Associations le 13 juin 2008. Disponible sur : http://www.vusta.vn/vi/news/Trao-doi-Thao-luan/GS-Hoang-Tuy-Nhin-thang-vao-khung-hoang-giao-duc-VN-23919.html [consulté le 20 octobre 2018].

HOANG, Tuy (2004). Kiến nghị về chấn hưng giáo dục của Giáo sư Hoàng Tụy [Quelques propositions de Hoang Tuy sur la réforme de l'éducation], article paru sur le journal *vietnamnet.vn* le 9 novembre 2004. Disponible sur : http://www.vietnamnet.vn/giaoduc/hoso/2004/11/344286/ [consulté le 26 octobre 2018].

HOANG, Xuan Sinh (2016). Học Thạc sĩ, Tiến sĩ ở Việt Nam là một hiện tượng kỳ dị [Faire des études de master et de doctorat au Vietnam, c'est un fait anormal], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 13 novembre 2016. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Hoc-Thac-si-Tien-si-o-Viet-Nam-la-mot-hien-tuong-ky-di-post172393.gd [consulté le 2 novembre 2018].

LACROIX, M.-E et POTVIN, P. (2009). Les pratiques innovantes en éducation. RIRE, CTREQ. Disponible sur : http://rire.ctreq.qc.ca/les-pratiques-innovantes-en-education-version-integrale/ [consulté le 29 octobre 2018].

LAM, Quang Thiep (2016). Đã cho tự chủ, nhà nước không nên can thiệp nữa [Si le Gouvernement adopte l'autonomie, il n'a pas le droit de ne plus intervenir], article paru sur le journal *Giaoduc.net* le 19 mars 2016. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/GSLam-Quang-Thiep-Da-cho-tu-chu-nha-nuoc-khong-nen-can-thiep-nua-post166443.gd [consulté le 30 octobre 2018].

LE, Dong Phuong (2012). Ba nhược điểm của nền giáo dục Việt Nam [Trois faiblesses de l'éducation vietnamienne], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 4 mars 2012. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Chuyen-gia-Giao-duc/TS-Le-Dong-Phuong-3-nhuoc-diem-cua-nen-giao-duc-Viet-Nam-post40795.gd [consulté le 2 novembre 2018].

LE, Hoang (2014). Đa số học viên đóng tiền chống trượt cao học là công chức [Payer pour réussir le concours d'entré à la formation de master], article paru sur le journal *vnexpress.net* le 13 août 2014. Disponible sur : https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/da-so-hoc-vien-dong-tien-chong-truot-cao-hoc-la-cong-chuc-3030560.html [consulté le 2 novembre 2018].

LE, Nguyen Minh (2008). Chỉ 40/2.000 sinh viên đủ điều kiện làm việc cho Intel [Seuls 40 étudiants sur 20.000 ont passé un entretien d'embauche en anglais avec réussite pour Intel], article paru sur le journal *tuoitre.vn* le 9 avril 2008. Disponible sur : https://tuoitre.vn/chi-402000-sinh-vien-du-dieu-kien-lam-viec-cho-intel-251762.htm [consulté le 2 novembre 2018].

LE, Thi My Dung (2013). Đẩy lùi tính thụ động trong học tập [Repousser la passivité de l'étudiant dans les activités de formation], article paru sur le journal *giaoduc.edu.vn* le 26 février 2013. Disponible sur : https://www.giaoduc.edu.vn/day-lui-tinh-thu-dong-trong-hoc-tap.htm [consulté le 2 novembre 2018].

LUU, Trang (2014). Ép học sinh học thêm [Pousser les élèves à suivre les cours de soutien], article paru sur le journal *tuoitre.vn* le 11 novembre 2014. Disponible sur : https://tuoitre.vn/ep-hoc-sinh-tu-nguyen-hoc-them-669933.htm [consulté le 2 novembre 2018].

MAI, Chi (2009). Nâng điểm cho học sinh [Embellir le résultat des études des élèves], article paru sur le journal *vnexpress*.net le 25 mai 2009. Disponible sur :

https://vnexpress.net/tin-tuc/cong-dong/nang-diem-cho-hoc-sinh-toi-thay-minh-lam-cac-em-ao-tuong-2138459.html [consulté le 2 novembre 2018].

MINH, Giang et TRAN, Huynh (2011). Đại học mọc như nấm [L'inflation des universités], article paru sur le journal *tuoitre.vn* le 12 octobre 2011. Disponible sur : https://tuoitre.vn/dai-hoc-moc-nhu-nam-460081.htm [consulté le 5 octobre 2018].

MONFETTE, O. et GRENIER, J. (2016). Le développement du sentiment d'efficacité personnelle enformation initiale en éducation physique et à la santé. *Revue internationale de pédagogie del'enseignement supérieur* [en ligne], 32(2). Disponible sur : https://journals.openedition.org/ripes/1087 [consulté le 20 octobre 2018].

NGASSA NYA, Y. D. (2016). La corruption en milieu scolaire au Cameroun : les opinions des élèves comme moyen de compréhension du phénomène. *Sciences de l'Homme et Société / Sociologie* [en ligne]. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292240 [consulté le 31 octobre 2018].

NGHIEM, Hue (2017). 237.000 cử nhân, thạc sĩ thất nghiệp [237.000 diplômés de licence et de master sont au chômage], article paru sur le journal *baomoi.com* le 28 décembre 2017. Disponible sur : https://baomoi.com/237-000-cu-nhan-thac-si-tien-si-that-nghiep/c/24437640.epi [consulté le 31 octobre 2018].

NGOC, Tai (2013). Khi giáo viên phải làm tới 24 loại sổ sách [Lorsque les enseignants au secondaire ont environ 24 cahiers à remplir], article paru sur le journal *dantri.com.vn* le 3 octobre 2014. Disponible sur : https://tuoitre.vn/khi-giao-vien-phai-lam-toi-24-loai-so-sach-573019.htm [consulté le 5 octobre 2018].

NGUYEN, Chi (2014). Giáo viên thành chủ nợ thì còn dạy dỗ gì nổi [Le corps enseignant pourrait difficilement mener à bien son enseignement si l'école l'a transformé en créanciers], article paru sur le journal *dantri.com.vn* le 3 octobre 2014. Disponible sur : https://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/giao-vien-thanh-chu-no-thi-con-day-do-gi-noi-1412861681.htm [consulté le 2 novembre 2018].

NGUYEN, Dang Hung (2012). Căn bệnh giáo dục phải được bắt mạch có phương pháp, xác định đúng lỗi hệ thống mới có cơ may chạy chữa [Les faiblesses et lacunes de l'éducation doivent être examinées de manière scientifique pour pouvoir identifier les erreurs systémiques]. Réponse à l'interview, *Văn hóa Nghệ An* le 12 février 2012. Disponible sur : http://www.vanhoanghean.com.vn/van-hoa-va-doi-song27/khach-moi-cua-tap-chi45/gs-nguyen-dang-hung-%E2%80%9Ccan-benh-giao-duc-phai-duoc-bat-mach-co-phuong-phap-xac-dinh-dung-loi-he-thong-moi-co-co-may-chay-chua%E2%80%9D [consulté le 5 septembre 2018].

NGUYEN, Dong (2013). Thân quen với quan mới xin được việc ở cơ quan Nhà nước [Pour obtenir une place dans les organismes publics, il faut avoir des relations intimes avec les grands dirigeants et hauts fonctionnaires], article paru sur le journal *vnexpress.net* le 3 juillet 2013. Disponible sur : https://vnexpress.net/tin-tuc/thoi-su/than-quen-voi-quan-moi-xin-duoc-viec-o-co-quan-nha-nuoc-2841748.html [consulté le 2 novembre 2018].

NGUYEN, Duc Nghia (2018). Tỉ lệ tốt nghiệp THPT quốc gia 2018 vẫn đẹp ? [Le taux national de réussite du baccalauréat en 2018 reste-t-il encore beau ?], article paru sur le journal *nld.com.vn* le 7 mars 2018. Disponible sur : https://nld.com.vn/giao-duc-khoa-hoc/ti-le-tot-nghiep-thpt-quoc-gia-2018-van-dep-20180306213704934.htm [consulté le 2 novembre 2018].

NGUYEN, Khac Vien (1962). Confucianisme et marxisme au Vietnam [en ligne]. *La Pensée*, 105, 4-26. Disponible sur : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5816195w.texteImage [consulté le 26 octobre 2018].

NGUYEN, Khanh Trung (2015). Công dân toàn cầu và tâm hồn bộ lạc [La citoyenneté mondiale et de la tribu de l'âme]. *Thế Giới Tiếp Thị* [*World marketing*], printemps 2015. Disponible sur : http://thegioitiepthi.net/the-gioi-hoi-nhap/cong-dan-toan-cau-va-tam-hon-bo-lac/ [consulté le 30 octobre 2018].

NGUYEN, Lan Dung (2012). Chương trình phổ thông quá nặng và khó hiểu [Le programme de formation de l'enseignement secondaire s'avère lourd et difficile], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 19 août 2012. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/GS-Nguyen-Lan-Dung-Chuong-trinh-Sinh-hoc-pho-thong-qua-nang-kho-hieu-post82780.gd [consulté le 15 septembre 2018].

NGUYEN, Loan (2014). Xin đừng bắt chúng em học thuộc lòng [S'il vous plaît, ne nous obligez pas à l'apprentissage par cœur], article paru sur le journal *vnexpress.net* le 21 mars 2014. Disponible sur : https://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/xin-dung-bat-chung-em-hoc-thuoc-long-2967002.html [consulté le 2 novembre 2018].

NGUYEN, Manh Ha (2010). Nền giáo dục chạy theo thành tích ? [L'éducation court après le résultatisme ?], article paru sur le journal *dantri.com.vn* le 7 juillet 2010. Disponible sur : https://dantri.com.vn/ban-doc/nen-giao-duc-chay-theo-thanh-tich-1278735341.htm [consulté le 15 septembre 2018].

NGUYEN, Thi Doan (2013). Ăn của dân không từ một cái gì [La corruption de toute sorte chez les fonctionnaires], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 10 septembre 2013. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Xa-hoi/Pho-chu-tich-nuoc-Nguyen-Thi-Doan-An-cua-dan-khong-tu-mot-cai-gi-post127874.gd [consulté le 15 septembre 2018].

NGUYEN, Thi Binh (2012). Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông [Etude des propositions de solutions destinées à la réforme de la formation et au perfectionnement du corps enseignant de l'enseignement général]. Disponible sur : https://laodong.vn/xa-hoi/luong-giao-vien-phai-cao-nhat-trong-cac-nganh-su-nghiep-426115.bld [consulté le 26 octobre 2018].

NGUYEN, Thi Quyet Tam (2016). Có lực cản nào trong Chính phủ hay do lợi ích nhóm chi phối ? [Existe-t-il des récifs dans le Gouvernement ou la domination des groupes d'intérêt ?], article paru sur le journal *dantri.com.vn* le 30 mars 2016. Disponible sur : https://dantri.com.vn/chinh-tri/co-luc-can-nao-trong-chinh-phu-hay-do-loi-ich-nhom-chi-phoi-20160330090649451.htm [consulté le 15 septembre 2018].

NGUYEN, Van Tuan (2013a). Nhìn lại hoạt động khoa học Việt Nam 1970-2012 [Réexaminer la recherche scientifique au Vietnam, période 1970-2012]. Disponible sur : http://nguyenvantuan.net/science/4-science/1661-nhin-lai-hoat-dong-khoa-hocviet-nam1970-2012 [consulté le 20 octobre 2018].

NGUYEN, Van Tuan (2012). Khoa học Việt Nam trên trường quốc tế qua phân tích ấn phẩm khoa học [La scientificité du Vietnam à travers les publications scientifiques]. Communication lors de la Conférence nationale sur l'éducation vietnamienne dans le contexte de l'intégration internationale organisée à HoChiMinh-ville le 9 novembre 2012. Disponible sur : http://gddhhoinhapquocte.vnuhcm.edu.vn/site/vn/?p=1318 [consulté le 20 octobre 2018].

OCDE (2018). Salaires des enseignants 2e cycle du secondaire, 15 ans d'expérience, Dollars US, 2015. Disponible sur : https://data.oecd.org/fr/eduresource/salaires-des-enseignants.htm [Consulté le 27 mai 2018].

PHAM, Duy Hien (2012). Khoa học Việt Nam mắc kẹt trong phi chuẩn mực, hành chính hóa và tư duy ăn xổi [La recherche scientifique au Viet Nam face à des contraintes institutionnelles]. Disponible sur : http://anhbasam.wordpress.com/2012/11/19/1398-khoa-hoc-viet-nam-mac-ket-trongphi-chuan-muc-hanh-chinh-hoa-va-tu-duyan-xoi/ [consulté le 30 octobre 2018].

PHAM, Duy Hien (2010). So sánh năng lực nghiên cứu khoa học của 11 nước Đông Á dựa trên các công bố quốc tế và bài học rút ra cho Việt Nam [Comparaisons de la capacité de faire la recherche des onze pays de l'Asie du Sud-Est à travers les publications internationales et la leçon pour le Viet Nam]. Tạp chí Tia Sáng [*Revue Tia Sáng*] le 22 juin 2010. Disponible sur : http://tiasang.com.vn/Default.aspx?tabid=110&News=3229&CategoryID=36 [consulté le 30 octobre 2018].

PHAM, Thi Ly et NGUYEN, Van Tuan (2012). Nghiên cứu khoa học của Việt Nam tiếp tục tụt hạng: Thực trạng nghiên cứu nhìn từ khoa học giáo dục [La recherche scientifique au Viet Nam ne cesse pas de diminuer le rang par rapport à d'autres pays voisins : Etats des lieux de la recherche dans le domain éducatif]. Disponible sur : http://lypham.net/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=275&Itemid=2 [consulté le 25 octobre 2018].

QS TOP UNIVESITIES (2018). *QS Asia University Rankings* [en ligne]. Disponible sur : https://www.topuniversities.com/university-rankings/asian-university-rankings/2018 [consulté le 26 octobre 2018].

ROLAND, N. et EMPLIT, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif : usages du podcasting par les étudiants universitaires. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 31(1). Disponible sur : https://journals.openedition.org/ripes/932 [consulté le 20 octobre 2018].

SILVERA, I. F. et al. (2014). Những quan sát về giáo dục đại học trong các ngành khoa học nông nghiệp, kỹ thuật xây dựng, khoa học máy tính, điện – điện tử - viễn thông, khoa học môi trường, vật lý và giao thông vận tải tại một số trường đại học Việt Nam [Quelques observations sur l'enseignement supérieur en matière

d'agronomie, de construction, d'informatique, d'électricité – électronique – communication, d'environnement, de physique, de transport dans certaines universités vietnamiennes]. *Báo cáo cập nhật giáo dục đại học tháng 7/2014 của tổ chức Vietnam Education Foundation* [*Rapport mise à jour sur l'enseignement supérieur en juillet 2014 réalisé par l'association Vietnam Education Foundation*]. Disponible sur : https://tailieu.vn/docview/tailieu/2017/20170913/roongkloi11/vef_higher_education_update_report_vie_7984.pdf?rand=491797 [consulté le 31 octobre 2018].

TA, Quang Lam (2012). Lỗ hổng miễn học phí sư phạm [Les lacunes dues à la gratuité de la formation des enseignants], article paru sur le journal *thanhnien.vn* le 23 avril 2012. Disponible sur : https://thanhnien.vn/giao-duc/lo-hong-mien-hoc-phi-su-pham-70247.html [consulté le 15 septembre 2018].

THANH, Hung (2011). Bất cập trong đào tạo thạc sĩ [Problèmes posés dans la formation de master], article paru sur le journal *sggp.org.vn* le 12 mai 2011. Disponible sur : http://www.sggp.org.vn/bat-cap-trong-dao-tao-thac-si-112035.html [consulté le 10 novembre 2018].

THU, Hang (2016). Lương không đủ sống nên công chức dễ nảy sinh tham ô tham nhũng [Le salaire méiocre pourrait pousser les fonctionnaires à toute sorte de corruption], article paru sur le journal *thanhnien.vn* le 12 octobre 2016. Disponible sur : https://thanhnien.vn/doi-song/luong-khong-du-song-nen-cong-chuc-de-nay-sinh-tham-o-tham-nhung-754373.html [consulté le 10 novembre 2018].

THUY, Trang et TIEN, Trinh (2016). Nhiều học sinh ngồi nhầm lớp vì chạy theo thành tích [Beaucoup d'élèves se trompent de classe à cause du résultatisme], article paru sur le journal *tuoitre.vn* le 4 octobre 2016. Disponible sur : https://tuoitre.vn/nhieu-hoc-sinh-ngoi-nham-lop-vi-chay-theo-thanh-tich-1182420.htm [consulté le 10 novembre 2018].

TOWARDS TRANSPARENCY (2011). Liêm chính trong thanh niên : Khảo sát thí điểm của Tổ chức minh bạch quốc tế [L'intégrité dans la jeunesse : Etude de cas de Transparency International] [en ligne]. Disponible sur : https://towardstransparency.vn/wp-content/uploads/2014/07/YIS-2011-Summary_FINAL_VN.pdf [consulté le 26 octobre 2018].

TRAN, Luong Nguyet (2013). Đẩy lùi tính thụ động trong học tập [Repousser la passivité de l'étudiant dans les activités de formation], article paru sur le journal *giaoduc.edu.vn* le 26 février 2013. Disponible sur : https://www.giaoduc.edu.vn/day-lui-tinh-thu-dong-trong-hoc-tap.htm [consulté le 2 novembre 2018].

TRANSPARENCY INTERNATIONAL (2017). *Corruption Perceptions Index* [en ligne]. Disponible sur : https://towardstransparency.vn/corruption-perception-index-2 [consulté le 27 octobre 2018].

TRUNG, Anh (2014). Chỗ ngồi, quy hoạch và chất lượng [La place de l'élève, la planification et la qualité de la formation], article paru sur le journal *nhandan.com.vn* le 19 juin 2014. Disponible sur : http://nhandan.com.vn/hanoi/tin-moi-nhan/item/23547602-cho%CC%83-ngo%CC%80i-quy-hoa%CC%A3ch-va%CC%80-cha%CC%81t-luo%CC%A3ng.html [consulté le 2 novembre 2018].

VAN, Nhu Cuong (2013). Phải thay đổi mạnh chương trình phổ thông [Il faut rénover le programme de formation de l'enseignement secondaire], article paru sur le journal *vov.vn* le 3 août 2013. Disponible sur : https://vov.vn/xa-hoi/giao-duc/gs-van-nhu-cuong-phai-thay-doi-manh-chuong-trinh-pho-thong-274020.vov [consulté le 2 novembre 2018].

VAN, Nhu Cuong (2012). Lỗ hổng miễn học phí sư phạm [Les lacunes dues à la gratuité de la formation des enseignants], article paru sur le journal *thanhnien.vn* le 23 avril 2012. Disponible sur : https://thanhnien.vn/giao-duc/lo-hong-mien-hoc-phi-su-pham-70247.html [consulté le 15 septembre 2018].

VIAU, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? *Québec français*, 127, 77-79. Disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2002-n127-qf1191933/55820ac.pdf [consulté le 29 octobre 2018].

VINH, Ha (2014). Giáo viên tiểu học không được dạy thêm văn hóa [Il est interdit aux enseignants de l'école primaire de donner de cours de soutien], article paru sur le journal *tuoitre.vn* le 13 décembre 2014. Disponible sur : https://tuoitre.vn/giao-vien-tieu-hoc-khong-duoc-day-them-van-hoa-684312.htm [consulté le 15 septembre 2018].

VO, Nhu Tien (2015). Một thế hệ học sinh thụ động chỉ biết ăn và học [Le non-engagement dans les apprentissages d'une jeune génération d'aujourd'hui], article paru sur le journal *baodatviet.vn* le 10 juillet 2015. Disponible sur : http://baodatviet.vn/chinh-tri-xa-hoi/giao-duc/mot-the-he-hoc-sinh-thu-dong-chi-biet-an-va-hoc-3276625/ [consulté le 2 novembre 2018].

VU, Tho (2014). Trường đại học chỉ có... 8 giảng viên [Une université a seulement huit enseignants], article paru sur le journal *thanhnien.vn* le 16 septembre 2014. Disponible sur : https://thanhnien.vn/giao-duc/truong-dai-hoc-chi-co-8-giang-vien-453861.html [consulté le 2 novembre 2018].

VU, Tho (2012). Vật vờ nghiên cứu khoa học - Kỳ 2 : Nhiều tiến sĩ, ít phát minh [La médiocrité de la recherche – Episode 2 : beaucoup de titulaires de doctorat mais très peu de publications], article publié sur le journal *thanhnien.vn* le 5 décembre 2012. Disponible sur : http://www.thanhnien.com.vn/pages/20121205/vat-vo-nghien-cuu-khoa-hoc-ky-2-nhieutien-si-it-phat-minh.aspx [consulté le 30 octobre 2018].

VU, Tho, HA, Anh et DANG, Nguyen (2012). Vật vờ nghiên cứu khoa học - Kỳ 3 : Quá nhiều trói buộc [La médiocrité de la recherche – Episode 3 : beaucoup de contraintes institutionnelles], article publié sur le journal *thanhnien.vn* le 6 décembre 2012. Disponible sur : http://www.thanhnien.com.vn/pages/20121205/vat-vo-nghien-cuu-khoa-hoc-ky-3-quanhieu-troi-buoc.aspx [consulté le 30 octobre 2018].

VU, Thu Huong (2017). Không cần thiết cho con đi học trước khi vào lớp 1 [Il n'est pas nécessaire à inscrire les enfants aux cours de soutien avant l'admission à l'école primaire]. Interview recueillie par le journal *vietnammoi.vn* le 1er août 2017. Disponible sur : https://vietnammoi.vn/tien-si-vu-thu-huong-khong-can-thiet-cho-con-di-hoc-truoc-khi-vao-lop-1-21935.html [consulté le 30 octobre 2018].

XUAN, Duong (2017). Nhìn vào những con số trong báo cáo của Bộ Giáo dục [Regard sur les chiffres dans le rapport du Ministère de l'éducation], article paru sur le journal *giaoduc.net.vn* le 26 août 2017. Disponible sur : http://giaoduc.net.vn/Goc-nhin/Nhin-vao-nhung-con-so-trong-bao-cao-cua-Bo-Giao-duc-post179227.gd [consulté le 2 novembre 2018].

Textes officiels

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2013). *Constitution vietnamienne approuvée le 29 décembre 2013*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1992). *Constitution vietnamienne approuvée le 15 avril 1992*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1980). *Constitution vietnamienne approuvée le 18 décembre 1980*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1967). *Constitution vietnamienne approuvée le 18 mars 1967*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1959). *Constitution vietnamienne approuvée le 31 décembre 1959*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1946). *Constitution vietnamienne approuvée le 9 novembre 1946*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2015). *Code pénal n°100/2015/QH13 approuvé le 27 novembre 2015.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2009). *Code pénal n°37/2009/QH12 approuvé le 19 juin 2009.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1999). *Code pénal n°15/1999/QH10 approuvé le 21 décembre 1999*.

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2012). Loi sur l'enseignement supérieur *n°*08/2012/QH13 *approuvé le 18 juin 2012.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2010). *Loi sur l'éducation n°44/2009/QH12 approuvé le 25 novembre 2009.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2005). *Loi sur l'éducation n°38/2005/QH11 (modifiée et complétée) approuvé le 14 juin 2004.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1955). *Loi sur la réforme agraire approuvée le 04 décembre 1954.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (2000). *Résolution n°40/2000/NQ-QH approuvée le 9 décembre 2000 relative au renouvellement du programme d'enseignement général.*

ASSEMBLEE NATIONALE DU VIET NAM (1979). *Résolution n°14/1979/NQ-QH, en date du 11 janvier 1979, sur le renouvellement de l'éducation.*

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE (2015). *Rapport du XIe Congrès national du Parti communiste vietnamien (2011-2015) sur le renouvellement du programme d'enseignement général.*

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE (2013). *Résolution n°29/2013/NQ-TW, en date du 4 novembre 2013, sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation nationale.*

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE (2004). *Décision n°97/2004/QĐ-TW du Secrétariat du Comité central du Parti communiste, en date du 22 mars 2004, sur les fonctions et devoirs du Parti communiste dans les organismes administratifs publics*.

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE (1996). *Résolution n°2/1996/NQ-TW du VIIIe Congrès du Parti communiste vietnamien, promulguée le 24 décembre 1996, relative à l'Orientation du développement scientifique et technologique dans le processus d'industrialisation et de modernisation, et les missions jusqu'en 2000.*

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE. *Textes officiels des VIIe (1991), VIIIe (1996), IXe (2001) et Xe (2006) Congrès du Parti communiste vietnamien.*

COMITE CENTRAL DU PARTI COMMUNISTE (1979). *Résolution n°14/1979/NQ-TW du IVe Congrès du Parti communiste vietnamien, promulguée le 11 janvier 1979, relative à l'unification du système éducatif du Nord et du Sud du Vietnam*.

COMITE CENTRAL DE PROPAGANDE (2008). *Circulaire n°2450-CV/BTG-TW, en date du 25 août 2008, sur l'enseignement obligatoire des modules* politiques *dans les établissements supérieurs.*

GOUVERNEMENT VIENAMIEN (2014). *Résolution n°77/NQ-CP, en date du 24 octobre 2014, portant sur le renouvellement pilote du mécanisme de fonctionnement dans les établissements supérieurs publics (période 2014-2017), définissant le droit à l'autonomie*.

GOUVERNEMENT VIENAMIEN (2014). *Résolution n°44/NQ-CP, en date du 9 juin 2014, portant sur le renouvellement fondamental et total de l'éducation et de la formation en faveur de l'industrialisation* et de la modernisation.

MINISTERE VIETNAMIEN DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2014). Texte officiel n°17/2014/VB-BGDĐT, en date du 15 mai 2014, relatif à la promulgation du règlement sur le mode de formation par crédits capitalisables.

MINISTERE VIETNAMIEN DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2012). *Instruction n°57/2012/TT-BGDĐT signée le 27 décembre 2012 modifiant et complétant certaines dispositions de la Décision n°43/2007/QĐ-BGDĐT signée par le Ministre du MEF, en date du 15 août 2007, définissant le règlement sur la formation par le système de crédits capitalisables.*

MINISTERE VIETNAMIEN DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2012). *Circulaire n°17/2012/TT-BGD, en date du 16 mai 2012, imposant l'interdiction des cours de soutien au primaire.*

MINISTERE VIETNAMIEN DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2011). *Circulaire n°13/2011/TT-BGĐ, en date du 28 mars 2011, définissant le Règlement d'organisation et de fonctionnement destiné aux établissements éducatifs non publics*.

MINISTERE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION (2011). Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về khoa học giáo dục Việt Nam [Acte de Conférence nationale sur

l’éducation vietnamienne]. Conférence organisée les 23 et 24 février 2011, à Hai Phong, Vietnam.

MINISTERE VIETNAMIEN DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION (2008). *Décision n°52/2008/QĐ-BGDĐT, en date du 18 septembre 2008, relative à l’adoption du programme d’enseignement des modules politiques dans les établissements supérieurs.*

MINISTERE VIETNAMIEN DE L’EDUCATION ET DE LA FORMATION (2007). *Décision n°43/2007/QĐ-BGDĐT, en date du 15 août 2007, définissant le règlement sur la formation par le système de crédits capitalisables.*

MINISTERE VIETNAMIEN DE LA FINANCE (2017). Rapport sur la situation socio-économique du pays en 2017, en date du 27 décembre 2017.

MINISTERE DE LA PLANIFICATION ET DE L’INVESTISSEMENT DU VIETNAM (2006). Chiến lược quốc gia về phát triển nhân lực đến 2020 [Stratégie nationale sur le développement des ressources humaines jusqu’en 2020]. n°5, décembre 2006.

PREMIER MINISTRE (2016). *Décision n°732/QĐ-TTg, en date du 29 avril 2016, portant sur l’adoption du projet de formation et de perfectionnement des enseignants et gestionnaires éducatifs au service du renouvellement fondamental et total de l’enseignement secondaire, période 2016-2020, orientation vers 2025.*

PREMIER MINISTRE (2015). *Décision n°238/QĐ-TTg, en date du 15 février 2015, relative à la fondation du Comité de pilotage du projet d’élaboration de l’Encyclopédie du Vietnam dirigé par l’Institut vietnamien des Sciences sociales.*

PREMIER MINISTRE (2014). *Décision n°1262/QĐ-TTg, en date du 28 juillet 2014, approuvant le projet d’élaboration de l’Encyclopédie du Vietnam dirigé par l’Institut vietnamien des Sciences sociales.*

PREMIER MINISTRE (2012). *Décision n°711/QĐ-TTg, en date du 13 juin 2012, approuvant Les stratégies de développement de l’éducation (2011-2020).*

PREMIER MINISTRE (2010). *Directive n°296/CT-TTG, en date du 27 février 2010, sur la réforme de l’administration éducative 2010-2012.*

PREMIER MINISTRE (2009). *Décision n°97/2009/QĐ-TTg, en date du 24 juillet 2009, relative à la liste des domaines où les particuliers peuvent créer des organisations de recherche et de service.*

PREMIER MINISTRE (2005). *Résolution n°14/2005/NQ-CP du Gouvernement, en date du 2 novembre 2005, sur le renouvellement fondamental et total de l’Éducation universitaire vietnamienne 2006-2020.*

UNIVERSITE DE CAN THO (2011*). Décision n°1905/2011/QĐ-ĐHCT du Recteur de l’Université de Can Tho signéee le 19 août 2011 modifiant et complétant certaines dispositions de la Décision n°1294/2010/QĐ-ĐHCT.*

UNIVERSITE DE CAN THO (2010). *Décision n°1294/2010/QĐ-ĐHCT du Recteur de l’Université de Can Tho signéee le 27 août 2010 promulguant le règlement intérieur des études destiné au système de crédits capitalisables.*

UNIVERSITE DE CAN THO (2009). *Rapport du Recteur de l’Université de Cantho, en date du 27 septembre 2009, sur la réforme pédagogique.*

UNIVERSITE DE CAN THO (2008). *Rapport du Recteur de l'Université de Cantho, en date du 19 décembre 2008, sur le système de crédits capitalisables : les obstacles et les propositions de remédiation.*

Table des matières

Annexe

SCENARIO D'ENTRETIEN DESTINE AUX ENSEIGNANTS

LETTRE OUVERTE

<u>Objet</u> : Demande d'entretien pour une étude de terrain :
Etude de la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant vietnamien dans les activités de formation

Can Tho, le 1er août 2017

Chère Madame, cher Monsieur,

Ces dernières années, au Vietnam, la réforme de l'éducation est prise en compte comme un axe prioritaire, où l'autonomie dans l'apprentissage est devenue un des mots-clés dans les discours sur la réforme pédagogique. Elle joue un rôle particulièrement important dans les études supérieures, surtout depuis que les universités mettent en application le système de formation par crédits capitalisables. Pour favoriser cette autonomie, de son côté, l'Université de Can Tho préconise à ses enseignants d'utiliser de nouvelles méthodes, dont les méthodes appelées actives. Toutefois, après des années de mise en œuvre de cette pédagogie, à compter de 2007, la réalité du terrain montre que certains étudiants s'engagent activement dans leurs études, et que d'autres s'y engagent moins, voire pas du tout. De plus, la plupart des étudiants entrent généralement à l'université avec une forte motivation. Or, celle-ci décroît au fil des ans, et le non-engagement tend à augmenter progressivement. Il est incontestable que cette posture va à l'encontre de la pédagogie active et empêche le renouveau pédagogique lancé par le Ministère de l'Education et de la Formation. Partant du fait observable du terrain, nous aimerions effectuer une étude portant sur la motivation ou engagement cognitif de l'étudiant dans toutes les activités de formation (apprentissage en classe et travail en individuel). Pour ce faire, nous espérons recevoir une collaboration et une aide chaleureuse de votre part. Votre opinion sera une contribution précieuse à notre étude.

Par la présente, nous vous sollicitons un rendez-vous d'entretien d'une trentaine de minutes au temps et au lieu qui vous conviennent.

Dans l'attente d'une réponse d'acceptation de votre part, nous restons à votre entière disposition pour toute information complémentaire ou pour fixer un rendez-vous d'entretien. Vous trouverez ci-dessous un scénario d'entretien qui vous guidera dans notre prochaine conversation.

Enfin, nous tenons à vous adresser nos sincères remerciements. Nous vous souhaitons également une très bonne santé et du succès dans votre travail.

Bien cordialement !

LU Quoc Vinh
Département de Langue et de Civilisation françaises
Faculté de Langues étrangères
Université de Can Tho

Questionnaire sur le degré de motivation d'apprentissage (destiné aux enseignants)	
1.	Quelle est, d'après vous, la manière d'apprendre en classe des étudiants motivés et des étudiants démotivés ?
2.	Comment, d'après vous, les étudiants motivés et les étudiants démotivés exécutent-ils le travail en individuel ?
3.	Lorsque les étudiants motivés et démotivés affrontent une tâche difficile à accomplir, comment réagissent-ils ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !
4.	Lorsque les étudiants motivés et démotivés obtiennent une note qui ne leur plaît pas du tout, comment réagissent-ils ? Sur quoi fondez-vous votre jugement ?

Questionnaire sur l'impact des facteurs pédagogiques et sociaux (destiné aux enseignants)

Questions

1. Entre les deux groupes de facteurs suivants (dimension pédagogique et dimension sociale), d'après-vous, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?

Note : au cas où vous classez ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous accepterons quand même votre réponse.

Groupe 1 : Dimension pédagogique

- ❑ Activités d'enseignement-apprentissage : monotonie, absence d'activité motivante, simple répétition ;
- ❑ Absence d'intérêt pour le curriculum : certaines matières irréalistes ;
- ❑ Qualité de l'enseignant : médiocrité des compétences professionnelles et pédagogiques, dogmatisme, autorité, absence d'ardeur au travail ;
- ❑ Climat de la classe : compétition dominante, relation éloignée entre enseignant-étudiants ;
- ❑ Pratiques évaluatives : évaluations centrées seulement sur la performance ou bien plus formative ;
- ❑ Poursuite de deux formations simultanées ;
- ❑ Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire : les habitudes d'apprentissage passif sont enracinées depuis l'enseignement secondaire ;
- ❑ Autres : …………………..

Groupe 2 : Dimension sociale

- ❑ Travail à mi-temps ;
- ❑ Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie) ;
- ❑ Spécialité choisie non prometteuse ;
- ❑ Hantise du chômage ;
- ❑ Qualité de formation peu estimée par le marché du travail ;
- ❑ Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect » ;
- ❑ Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme » ;
- ❑ Absence d'un environnement familial encourageant ;
- ❑ Autres : ……………………

2. D'après-vous, quels sont les trois facteurs qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? Classez-les en ordre descendant !

Note : au cas où vous classez ex æquo ces deux groupes de facteurs, vous serez invité également à relever trois facteurs les plus déterminants de chaque groupe et de les classer en ordre descendant.

3. Sur quoi fondez-vous votre jugement ?

KỊCH BẢN PHỎNG VẤN DÀNH CHO GIẢNG VIÊN

THƯ NGỎ

V/v : Xin phép thực hiện buổi phỏng vấn về động cơ học tập của sinh viên

Cần Thơ, ngày 1 tháng 8 năm 2017

Kính thưa quý Thầy, Cô,

Những năm gần đây, cải cách giáo dục tại Việt Nam được đặc biệt quan tâm hàng đầu, và tính tự chủ trong học tập đã trở thành một trong các từ khóa được nhắc đến nhiều lần trong các văn bản chính thức. Tính tự chủ giữ vai trò đặc biệt quan trọng đối với người học ở bậc đại học, nhất là từ khi các trường đại học áp dụng hệ thống đào tạo theo tín chỉ tích lũy. Nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho tính tự chủ của sinh viên trong học tập, về phần mình, Trường Đại học Cần Thơ đã khuyến khích giảng viên sử dụng các phương pháp dạy học mới, trong đó có phương pháp dạy học tích cực. Tuy nhiên, sau nhiều năm áp dụng phương pháp dạy học này, kể từ năm 2007, thực tế cho thấy rằng một bộ phận sinh viên tham gia tích cực vào việc học, và một số khác ít tham gia hơn hoặc không tham gia. Hơn nữa, phần lớn sinh viên khi mới vào đại học đều có động cơ học tập tốt. Ấy vậy mà theo thời gian, động cơ này giảm dần và sự thờ ơ, nản chí với việc học có xu hướng ngày càng tăng cao. Điều này hoàn toàn đi ngược lại với phương pháp dạy học tích cực và cản trở chủ trương đổi mới phương pháp dạy học của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Xuất phát từ sự việc này quan sát được trong thực tiễn giảng dạy, chúng tôi mong muốn thực hiện một nghiên cứu về động cơ hay sự tham gia có ý thức của sinh viên trong học tập (học trên lớp và tự học). Để làm được điều này, chúng tôi rất mong nhận được sự hợp tác giúp đỡ từ quý Thầy, Cô. Các ý kiến đóng góp quí báu của quý Thầy, Cô sẽ giúp đỡ chúng tôi rất nhiều trong việc thực hiện đề tài nghiên cứu.

Qua thư này, chúng tôi muốn xin phép quý Thầy, Cô cho chúng tôi thực hiện một buổi phỏng vấn ngắn với quý vị về những nguyên nhân gây ra sự nản chí của sinh viên trong học tập. Buổi nói chuyện này sẽ diễn ra trong khoảng 30 phút ; thời gian và địa điểm do quý Thầy, Cô sắp xếp.

Chúng tôi rất mong nhận được sự đồng ý của quý Thầy, Cô và rất sẵn lòng giải đáp mọi thắc mắc (nếu có). Phía dưới đây là kịch bản phỏng vấn gồm các câu hỏi liên quan đến nội dung của buổi gặp gỡ sắp tới.

Sau cùng, chúng tôi xin chân thành cảm ơn quý Thầy, Cô. Kính chúc quý Thầy, Cô nhiều sức khỏe và công tác tốt.

Trân trọng.

Lu Quoc Vinh
Bộ môn Ngôn ngữ và Văn hoá Pháp
Khoa Ngoại ngữ
Trường Đại học Cần Thơ

Bảng câu hỏi về mức độ hứng thú của sinh viên trong học tập (dành cho Giảng viên)	
1.	Theo Thầy/Cô, cách học thường ngày ở trên lớp của sinh viên có hứng thú và sinh viên không có hứng thú diễn ra như thế nào ?
2.	Ngoài giờ học trên lớp, hai nhóm sinh viên này có tự học không ? - nếu có, sinh viên tự học như thế nào ? sinh viên sử dụng những hình thức học tập nào ? - nếu không, sinh viên thường làm gì sau giờ học ?
3.	Khi Thầy/Cô cho sinh viên một bài tập khó, sinh viên của từng nhóm sẽ phản ứng như thế nào ? Thầy/Cô cho một ví dụ minh họa.
4.	Khi sinh viên có hứng thú và không có hứng thú nhận một điểm kém, họ sẽ phản ứng như thế nào ? Thầy/Cô vui lòng làm rõ câu trả lời.

Bảng câu hỏi về sự tác động của nhóm yếu tố sư phạm và xã hội lên động cơ học tập (dành cho Giảng viên)

Câu hỏi

1. Giữa hai nhóm yếu tố sau đây (nhóm yếu tố sư phạm và nhóm yếu tố xã hội), theo Thầy/Cô, nhóm nào giải thích rõ nhất sự nản lòng/sự mất động cơ của sinh viên trong học tập ?

Ghi chú : trong trường hợp Thầy/Cô chọn cả hai nhóm yếu tố, chúng tôi chấp nhận sự lựa chọn này.

Nhóm 1 : Các yếu tố sư phạm

- ❑ Hoạt động dạy-học : sự đơn điệu, thiếu hoạt động học tập gây hứng thú, việc dạy-học đơn giản chỉ là sự lập lại nội dung sách vở và giáo trình ;
- ❑ Không có sự thú vị đối với chương trình học : một số môn học không thiết thực ;
- ❑ Giảng viên : sự hạn chế về năng lực chuyên môn và sư phạm của nhiều giảng viên, giáo điều, độc đoán, không nhiệt tình trong công tác ;
- ❑ Không khí lớp học : có sự cạnh tranh giữa các sinh viên, mối quan hệ thầy-trò thiếu thân thiện ;
- ❑ Đánh giá : các đánh giá chủ yếu dựa vào điểm số hoặc Gv áp dụng nhiều hình thức đánh giá trong suốt quá trình học khiến việc học bị áp lực ;
- ❑ Sinh viên học cùng lúc hai ngành ;
- ❑ Sự khác biệt về cách dạy-học ở đại học và ở phổ thông : thói quen học tập thụ động đã ăn sâu từ hồi phổ thông ;
- ❑ Các yếu tố khác : …………………..

Nhóm 2 : Các yếu tố xã hội

- ❑ Sinh viên đi làm thêm ;
- ❑ Sinh viên không thể theo học ngành yêu thích : do thiếu định hướng nghề nghiệp hoặc thi rớt ngành yêu thích trong kỳ thi tuyển sinh nên sinh viên chọn sai ngành ;
- ❑ Ngành học không có tương lai ;
- ❑ Sinh viên dự đoán nguy cơ thất nghiệp cao của ngành đang theo học ;
- ❑ Bằng cấp ít có giá trị khi tìm việc làm ;
- ❑ Hiện tượng « hậu duệ – quan hệ – tiền tệ – trí tuệ » rất phổ biến ;
- ❑ Hiện tượng « học giả – nhận bằng thật » rất phổ biến ;
- ❑ Không có sự ủng hộ, động viên từ gia đình ;
- ❑ Các yếu tố khác : ……………………

2. Theo Thầy/Cô, ba yếu tố nào quan trọng nhất khiến sinh viên mất động cơ học tập ? Xếp ba yếu tố đã chọn theo mức ưu tiên giảm dần.

Ghi chú : trong trường hợp Thầy/Cô chọn cả hai nhóm yếu tố, xin vui lòng cho biết đối với từng nhóm, ba yếu tố nào quan trọng nhất gây nản chí sinh viên trong học tập ? Sắp xếp chúng theo mức ưu tiên giảm dần.

3. Thầy/Cô vui lòng giải thích sự lựa chọn của mình !

SCENARIO D'ENTRETIEN DESTINE AUX ETUDIANTS JUGES MOTIVES ET DEMOTIVES

Questionnaire sur le degré de motivation d'apprentissage (destiné aux étudiants jugés motivés et démotivés)	
Amorce - Gardez-vous de bons souvenirs de vos années de secondaire ? - Vous souvenez-vous d'une situation ou d'un projet qui vous avait vraiment motivé ? Pouvez-vous me le raconter ? - Vos parents vous encourageaient-ils à faire des efforts dans vos études ?	
1.	En général, les activités proposées vous sont-elles utiles dans l'avenir ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse ! ❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup - Quel est votre jugement ?
2.	En général, trouvez-vous que les activités proposées sont intéressantes ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse ! ❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup - Quel est votre jugement ?
3.	En général, vous vous sentez toujours capable de mener à bien les activités proposées ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse ! ❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup - Sur quoi fondez-vous ce jugement ? - Sinon, pour quelles raisons doutez-vous de votre capacité de réussir ?
4.	Avez-vous l'impression de pouvoir contrôler le déroulement des activités d'apprentissage ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse ! ❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup - Sur quoi fondez-vous ce jugement ? Un exemple, s'il vous plaît ! - Sinon, pourquoi ?
5.	Dans quel(s) but(s) faites-vous des études universitaires ? (vous pouvez citer plus d'un but)
6.	Est-ce que vous anticipez votre avenir professionnel ? Oui//Non - Avez-vous des buts intermédiaires pour atteindre votre but professionnel ? Sont-ils en rapport avec ce que vous apprenez à l'université ? Lesquels sont-ils ? - Sinon, pourquoi ?
7.	Présentez brièvement votre manière d'apprendre en classe !

8.	Faites-vous le travail en individuel ? - Si oui, comment le faites vous ? à quelles stratégies ou techniques d'apprentissage avez-vous souvent recours ? - Sinon, que faites-vous souvent après la classe ?
9.	Lorsque vous affrontez une tâche difficile à accomplir, comment réagissez-vous ? Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !
10.	Les résultats que vous avez obtenus dans les activités d'apprentissage en valent-ils la peine ? Choisissez le seul degré correspondant à votre réponse ! ❑ pas du tout ❑ pas assez ❑ assez ❑ beaucoup - Expliquez votre jugement, s'il vous plaît !

Questionnaire sur l'impact des facteurs pédagogiques et sociaux (destiné aux étudiants jugés motivés et démotivés)

Questions

1. Entre les deux groupes de facteurs suivants (dimension pédagogique et dimension sociale), d'après-vous, lequel expliquerait le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ?

Note : au cas où vous classez ex æquo ces deux groupes de facteurs, nous accepterons quand même votre réponse.

Groupe 1 : Dimension pédagogique

- ❑ Activités d'enseignement-apprentissage : monotonie, absence d'activité motivante, simple répétition ;
- ❑ Absence d'intérêt pour le curriculum : certaines matières irréalistes ;
- ❑ Qualité de l'enseignant : médiocrité des compétences professionnelles et pédagogiques, dogmatisme, autorité, absence d'ardeur au travail ;
- ❑ Climat de la classe : compétition dominante, relation éloignée entre enseignant-étudiants ;
- ❑ Pratiques évaluatives : évaluations centrées seulement sur la performance ou bien plus formative ;
- ❑ Poursuite de deux formations simultanées ;
- ❑ Différences de stratégies d'apprentissage entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire : les habitudes d'apprentissage passif sont enracinées depuis l'enseignement secondaire ;
- ❑ Autres : …………………..

Groupe 2 : Dimension sociale

- ❑ Travail à mi-temps ;
- ❑ Paradoxe du système de recrutement (candidats admis mais incapables de poursuivre la formation choisie, ou inattentifs à la formation choisie) ;
- ❑ Spécialité choisie non prometteuse ;
- ❑ Hantise du chômage ;
- ❑ Qualité de formation peu estimée par le marché du travail ;
- ❑ Ordre de privilège s'imposant dans la société : « descendance – relations intimes – argent – intellect » ;
- ❑ Phénomène appelé « semblant d'apprentissage – obtention de vrai diplôme » ;
- ❑ Absence d'un environnement familial encourageant ;
- ❑ Autres : ……………………

2. D'après-vous, quels sont les trois facteurs qui expliqueraient le mieux le découragement de l'étudiant dans ses études ? Classez-les en ordre descendant !

Note : au cas où vous classez ex æquo ces deux groupes de facteurs, vous serez invité également à relever trois facteurs les plus déterminants de chaque groupe et de les classer en ordre descendant.

3. Sur quoi fondez-vous votre jugement ?

KỊCH BẢN PHỎNG VẤN DÀNH CHO SINH VIÊN CÓ HỨNG THÚ VÀ SINH VIÊN KHÔNG CÓ HỨNG THÚ

Bảng câu hỏi về mức độ hứng thú của sinh viên trong học tập (dành cho sinh viên có hứng thú và không có hứng thú)	
Các câu hỏi mào đầu - Em còn lưu giữ những kỷ niệm đẹp thời học sinh không ? - Em còn nhớ một tình huống hay một hoạt động học tập làm em thật sự hứng thú không ? - Ba mẹ có động viên em trong học tập không ?	
1.	Nhìn chung, theo em, các hoạt động học tập do Gv đề ra có ích cho tương lai nghề nghiệp của em không ? Hãy chọn một mức độ tương ứng ! ❑ hoàn toàn không ❑ khá ít ❑ tương đối ❑ rất nhiều - Em vui lòng giải thích vì sao ?
2.	Nhìn chung, theo em, các hoạt động học tập do Gv đề ra có thú vị không ? Hãy chọn một mức độ tương ứng ! ❑ hoàn toàn không ❑ khá ít ❑ tương đối ❑ rất nhiều - Em vui lòng giải thích vì sao ?
3.	Nhìn chung, trong học tập, em có luôn luôn cảm thấy mình đủ khả năng để hoàn thành tốt các hoạt động do Gv đề ra không ? Hãy chọn một mức độ tương ứng ! ❑ hoàn toàn không ❑ khá ít ❑ tương đối ❑ rất nhiều - Dựa vào đâu em nhận định như vậy ? - Nếu không, điều gì khiến em hoài nghi về khả năng của mình ?
4.	Khi thực hiện một hoạt động học tập do Gv đề ra, em cảm thấy mình có thể kiểm soát quá trình thực hiện hoạt động này không ? Hãy chọn một mức độ tương ứng ! ❑ hoàn toàn không ❑ khá ít ❑ tương đối ❑ rất nhiều - Dựa vào đâu em nhận định như vậy ? Em vui lòng cho một ví dụ. - Nếu không, vì sao ?
5.	Mục đích của em khi học đại học là gì ? (Em có thể liệt kê nhiều mục đích)
6.	Em có dự định gì cho công việc tương lai của mình không ? Có/Không - Để đạt được mục đích nghề nghiệp, trong quá trình học, em có đề ra những mục đích chiến lược nào không ? Em vui lòng nói rõ. - Nếu không, vì sao em không có dự tính gì cho công việc tương lai của mình ?
7.	Cách học thường ngày của em trên lớp diễn ra như thế nào ?

8.	Ngoài giờ học trên lớp, em có tự học không ? - nếu có, em tự học như thế nào ? em sử dụng những hình thức học tập nào ? - nếu không, em thường làm gì sau giờ học ?
9.	Khi Gv cho em một bài tập khó, em sẽ phản ứng như thế nào ? - Em cho một ví dụ minh họa.
10.	Em có hài lòng với kết quả học tập hiện tại không ? Hãy chọn một mức độ tương ứng ! ❑ hoàn toàn không ❑ khá ít ❑ tương đối ❑ rất nhiều - Em vui lòng giải thích vì sao ?

Bảng câu hỏi về sự tác động của nhóm yếu tố sư phạm và xã hội lên động cơ học tập (dành cho sinh viên có hứng thú và không có hứng thú)

Các câu hỏi

1. Giữa hai nhóm yếu tố sau đây (nhóm yếu tố sư phạm và nhóm yếu tố xã hội), theo em, nhóm nào giải thích rõ nhất sự nản lòng/sự mất động cơ của sinh viên trong học tập ?

Ghi chú : trong trường hợp em chọn cả hai nhóm yếu tố, chúng tôi chấp nhận sự lựa chọn này.

Nhóm 1 : Các yếu tố sư phạm

- ❑ Hoạt động dạy-học : sự đơn điệu, thiếu hoạt động học tập gây hứng thú, việc dạy-học đơn giản chỉ là sự lập lại nội dung sách vở và giáo trình ;
- ❑ Không có sự thú vị đối với chương trình học : một số môn học không thiết thực ;
- ❑ Giảng viên : sự hạn chế về năng lực chuyên môn và sư phạm của nhiều giảng viên, giáo điều, độc đoán, không nhiệt tình trong công tác ;
- ❑ Không khí lớp học : có sự cạnh tranh giữa các sinh viên, mối quan hệ thầy-trò thiếu thân thiện ;
- ❑ Đánh giá : các đánh giá chủ yếu dựa vào điểm số hoặc Gv áp dụng nhiều hình thức đánh giá trong suốt quá trình học khiến việc học bị áp lực ;
- ❑ Sinh viên học cùng lúc hai ngành ;
- ❑ Sự khác biệt về cách dạy-học ở đại học và ở phổ thông : thói quen học tập thụ động đã ăn sâu từ hồi phổ thông ;
- ❑ Các yếu tố khác : …………………..

Nhóm 2 : Các yếu tố xã hội

- ❑ Sinh viên đi làm thêm ;
- ❑ Sinh viên không thể theo học ngành yêu thích : do thiếu định hướng nghề nghiệp hoặc thi rớt ngành yêu thích trong kỳ thi tuyển sinh nên sinh viên chọn sai ngành ;
- ❑ Ngành học không có tương lai ;
- ❑ Sinh viên dự đoán nguy cơ thất nghiệp cao của ngành đang theo học ;
- ❑ Bằng cấp ít có giá trị khi tìm việc làm ;
- ❑ Hiện tượng « hậu duệ – quan hệ – tiền tệ – trí tuệ » rất phổ biến ;
- ❑ Hiện tượng « học giả – nhận bằng thật » rất phổ biến ;
- ❑ Không có sự ủng hộ, động viên từ gia đình ;
- ❑ Các yếu tố khác : ……………………

2. Theo em, ba yếu tố nào quan trọng nhất khiến sinh viên mất động cơ học tập ? Xếp ba yếu tố đã chọn theo mức độ ưu tiên giảm dần.

Ghi chú : trong trường hợp em chọn cả hai nhóm yếu tố này, em vui lòng cho biết với từng nhóm, ba yếu tố nào quan trọng nhất gây nản chí sinh viên trong học tập ? Sắp xếp các yếu tố đã chọn theo mức độ ưu tiên giảm dần.

3. Em vui lòng giải thích sự lựa chọn của mình !